

ANO: XXI, V. 15. -N 143/ AGOSTO- 2022

SCIENTIFIC MAGAZINE

ISSN: 2177-8574.



A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E AS MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLAS

TRANSFORMAÇÕES E ADEQUAÇÕES NECESSÁRIAS À ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

APRESENTAÇÃO

A SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line) com registro no **ISSN: 2177-8574**, composta pelo Conselho Editorial de pareceristas ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006. É uma publicação eletrônica, mensal de caráter acadêmico, que tem o intuito de promover a divulgação de pesquisas, cumprindo a tríplice missão de proporcionar ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável. Incentivando pesquisas e procura o envolvimento da comunidade acadêmica, tanto em nível de graduação pós-graduação *latu senso* e *estricto sensu* de interesse social, educacional, científico ou tecnológico.

Aceita artigos originais, não publicados anteriormente, bem como de autores da comunidade científica nacional e internacional. Publicam artigos, notas científicas, relatos de pesquisas, estudos teóricos, relatos de experiência profissional, resenhas e revisão de literatura nas diversas áreas do conhecimento científico, sempre a critério de sua Comissão Editorial e de acordo com o formato dos artigos publicados

Equipe Científica

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

- 1) **Procedimentos para Aceitação dos Artigos:** Os artigos enviados devem ser originais, isto é, não terem sido publicados em qualquer outro periódico ou coletânea no país. O procedimento adotado para aceitação definitiva será o seguinte:
 - a. **Primeira Etapa:** seleção dos artigos segundo critério de relevância e adequação às diretrizes editoriais. O Conselho Editorial constitui a instância responsável por essa etapa.
 - b. **Segunda Etapa:** parecer de qualidade a ser elaborado por pareceristas “ad hoc”. A Comissão Editorial e os consultores científicos, por eles indicados, compõem o filtro de qualidade responsável por essa etapa.
- 2) **Os pareceres comportam três possibilidades:**
 - a) aceitação integral;
 - b) aceitação com alterações;
 - c) recusa integral.
 - d) Em caso de recusa, o autor(es) receberá cópia do parecer do consultor.
 - e) Idiomas: Serão aceitos trabalhos redigidos em inglês ou preferencialmente em português. Trabalhos em outras línguas poderão ser aceitos, dependendo de consulta prévia ao Conselho Editorial.
- a. **As opiniões e conceitos contidos nos artigos** são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).
- 3) **Tipos de trabalhos aceitos pela Revista:** serão aceitos trabalhos originais que se enquadrem nas seguintes categorias:
 - a. Artigos Científicos (máximo de 15 laudas);
- 4) **Forma de Apresentação dos Artigos:** normas de documentação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e a norma de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os artigos devem ser encaminhados em editor de texto Word, em espaço duplo, em fonte tipo Arial, tamanho 12, a página deverá ser em formato A4, com formatação de margens superior e esquerda (3 cm) e inferior e direita (2 cm).
- a. Todo artigo encaminhado à revista deve ser acompanhado de ficha assinada pelo(s) autor(es), onde esteja explicitada a intenção de submissão ou nova submissão do trabalho a publicação. Esta deve conter, ainda autorização para reformulação de linguagem, se necessária. Em caso de trabalho de autoria múltipla, a versão final deverá ser acompanhada de ficha assinada por todos os autores.
- 5) **A apresentação dos trabalhos deve seguir a seguinte ordem:**
 - i. Folha contendo apenas:
 - b. Título em português;
 - i. Folha contendo Resumo (redigido em parágrafo único, espaço simples e alinhamento justificado, não deve conter texto em negrito ou itálico e Palavras-chave (mínimo 3 e máximo 5) para fins de indexação do trabalho. Devem ser escolhidas palavras que classifiquem o trabalho com precisão adequada, que permitam que ele seja recuperado junto com trabalhos semelhantes, e que possivelmente serão evocados por um pesquisador efetuando levantamento bibliográfico.
 - ii. Folha contendo Abstract e Key words, em inglês, compatível com o texto em português. O Abstract deve obedecer às mesmas especificações para a versão em português, seguido de Key words, compatíveis com as palavras-chave.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15. -Nº 143/ Agosto- 2022

São Paulo. SP.

Publicação: Mensal/2022

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.

Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

Modo de acesso:

<http://scientificmagazine.com.br/>

A SCIENTIFIC MAGAZINE – (on-line)

Registro no **ISSN: 2177-8574.**

As opiniões emitidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores.

Pareceristas ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006.

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Profª Ms. Mara Cristina da Conceição

Profª. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva Lucas

Profª. Dra Paula Lerner Marques

Profª. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profª. Dra. Lemert Hernandez Paz

Profª. Esp. Juliana Luz Rodrigues

Profª. Dra. Pilar Castillo

Profª. Dra. Llena Sánchez

Profª. Dra. Ivet Garcia Dussel

Profª. Dra. Esther Muñoz Carriego

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª Dra. Adriana Noronha Brasil Lima

Profº Ms. Jorge Henrique Duarte Pimentel

Profª Dra. Raquel Adelize Macêdo Silva

Profª Esp. Maria Helena Da Silva

Profª Esp. Eloita Tereza De Arruda Brandalise

Profª Esp. Sirlene Peruchi Pereira

Profª Esp. Terezinha De Fátima Andrade Gomes de Oliveira

Profª Esp. Dalbene Cristina Caldas da Silva

Profª Esp. Fabiana Prado do Nascimento

Profª Esp. Thais Luana Franco Macário

Profª Esp. Leila de Oliveira Cardoso

Profª Esp. Simony Maria Pereira de Medeiros

Profº Esp. Rafael Rosa da Silva

Profª Esp. Amanda Jesus Azevedo dos Reis

Profª Esp. Erci Gonçalves de Oliveira

Profª Esp. Eranice Domingas de Souza Costa

Profª Esp. Paula Dolores Marques de Souza

Profª Esp. Sirlene Angela da Silva

Profª Esp. Kátia Andréia de Oliveira Brandão

Profª Esp. Eranice Domingas de Souza Costa

Profª Esp. Paula Dolores Marques de Souza

Profª Esp. Sirlene Angela da Silva

Profª Ms. Kátia Andréia de Oliveira Brandão

SUMÁRIO

A RELAÇÃO ENTRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO E GÊNERO: Educação Sexual necessária para o ensino e conscientização de toda comunidade escolar.....	6
Adriana Noronha Brasil Lima	6
O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E AS MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS	24
Jorge Henrique Duarte Pimentel	24
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a qualidade educativa numa perspectiva de transformação.....	49
Raquel Adelvina Macêdo Silva	49
TRANSFORMAÇÕES E ADEQUAÇÕES NECESSÁRIAS À ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA	60
Maria Helena da Silva	60
Eloita Tereza de Arruda Brandalise.....	60
Sirlene Peruchi Pereira	60
Terezinha de Fátima Andrade Gomes de Oliveira	60
A CONTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	65
Dalbene Cristina Caldas da Silva.....	72
Fabiana Prado do Nascimento	72
Thais Luana Franco Macário	72
Leila de Oliveira Cardoso.....	72
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS APLICATIVOS DE JOGOS “MATEMÁTICOS”: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	87
Simony Maria Pereira de Medeiros	87
Rafael Rosa da Silva	87
Amanda Jesus Azevedo dos Reis	87
Erci Gonçalves de Oliveira.....	87
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR.....	106
Eranice Domingas de Souza Costa	106
Paula Dolores Marques de Souza.....	106
Sirlene Angela da Silva	106
Kátia Andréia de Oliveira Brandão.....	106
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA	115
Adriana Noronha Brasil Lima	115

A RELAÇÃO ENTRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO E GÊNERO: EDUCAÇÃO SEXUAL NECESSÁRIA PARA O ENSINO E CONSCIENTIZAÇÃO DE TODA COMUNIDADE ESCOLAR

Adriana Noronha Brasil Lima¹

RESUMO

Este estudo traz como objetivo discorrer sobre a ligação existente entre o papel da educação e a questão de gênero como são tratadas as relações sexistas na educação, as formas de discriminação e a integração no papel educativo. A discussão que permeia o estudo sobre o impacto dos processos de formação na construção e afirmação da identidade de gênero e sexual e, conseqüentemente, sobre o papel que cabe à instituição escolar na promoção e desenvolvimento de uma convivência baseada no reconhecimento e valorização entre aqueles que percorrem diversos caminhos de construção da identidade de gênero e sexual. O estudo traz uma abordagem descritiva e qualitativa em que aponta a importância de o contexto educacional discutir a convivência entre pessoas com identidades diferentes. O estudo apontou que a igualdade de gênero requer um processo de aculturação que mude concepções e práticas socialmente aprendidas. Por isso, é necessária uma mudança orientada para a igualdade na prática educativa que inclua todas as pessoas envolvidas e permita o desenvolvimento de uma educação sem discriminação.

Palavras-chave: Educação. Equidade de Gênero. Desigualdade. Sexismo.

ABSTRACT

This study aims to discuss the link between the role of education and the issue of gender, how sexist relationships in education, forms of discrimination and integration in the educational role are treated. The discussion that permeates the study on the impact of training processes on the construction and affirmation of gender and sexual identity and, consequently, on the role that the school institution has in the promotion and development of a coexistence based on recognition and appreciation among those who follow different paths of construction of gender and sexual identity. The study brings a descriptive and qualitative approach in which it points out the importance of the educational context discussing the coexistence between people with different identities. The study pointed out that gender equality requires an acculturation process that changes socially learned concepts and practices. Therefore, there is a need for an equality-oriented change in educational

¹**Graduação:** Licenciatura Plena – Português / Inglês / E Literaturas - Universidade do Estado Da Bahia – Uneb; **Pós-graduação:** em Gestão e Organização da Escola -Universidade Norte Do Paraná – UNOPAR. **Doutorado:** Doutorado em Ciências da Educação Universidade Internacional Três Forteiras – UNINTER-PY. noronhadriana013@gmail.com

practice that includes all the people involved and allows the development of an education without discrimination.

Keywords: Education. Gender Equity. Inequality. sexism.

1. INTRODUÇÃO

Por receber homens e mulheres socializados entre os gêneros masculino e feminino, a escola pode desempenhar dois papéis: ajudar a reforçar, manter, produzir e reproduzir estereótipos de gênero (ALGEBAILLE, 2017), ou ajudar a modificá-los e colaborar com sua desconstrução (AQUINO, 2018).

Gênero é uma categoria que permite analisar as relações sociais entre homens e mulheres. Gênero também é entendido como a construção social dos significados que o ser homem ou mulher tem para as sociedades, significados que condicionam o desempenho, a avaliação e a distribuição de poder (real e simbólico) que são desiguais para as mulheres como grupo (BARREIRO, 2016).

O processo de socialização que ocorre nos primeiros anos escolares contribui para a formação da identidade social, especificamente o papel de gênero. O papel da educação nesse caso, é essencial para tornar visíveis as desigualdades existentes na sociedade, muitas das quais têm sido consideradas parte dela.

É aí que o cenário educacional deve se apropriar de novos discursos para explicar essas manifestações de identidades de gênero não hegemônicas. Os discursos científicos, devem ser trabalhados e emergir como paradigmas que possibilitam a discussão sobre a diversidade sexual. Uma produção discursiva de um determinado tipo de sujeito se constrói graças à ciência, à busca da causalidade e da possibilidade de reconhecer o outro como um ser anatomicamente ou fisiologicamente diferente.

Portanto, o estudo realizado pretende abordar a ligação existente entre o papel da educação e o papel do gênero através da abordagem de questões como o conteúdo sexista da educação, as formas de discriminação, a integração do gênero

na educação e na formação dos professores. A pesquisa traz como objetivo discorrer sobre a ligação existente entre o papel da educação e a questão de gênero como são tratadas as relações sexistas na educação,

2. RELAÇÕES SEXISTAS NA EDUCAÇÃO

Aquino (2018) e Althusser (2018) apontam que desde que se considerou que a escola é a instituição encarregada de formar o cidadão, a passagem por ela foi e é obrigatória. A abordagem que o sistema educacional oferece às diferenças de gênero depende das complexas relações que se estabelecem na ordem patriarcal e social dominante em cada momento histórico e cada sociedade.

Em razão do exposto, é impossível separar a educação do contexto social e histórico em que está imersa, pois representa um fenômeno social que possui uma dimensão social e política que confere complexidade aos fatos e relações educativas (AQUINO, 2018).

Estudos de gênero revelaram “padrões sexistas na socialização escolar que reproduzem comportamentos, expectativas e opções associadas ao gênero” (ALTHUSSER, 2018, p. 45). Guiraldelli (2012) indica que foi a partir da pedagogia crítica que o sistema educacional passou a ser concebido como um espaço investido de poder, não neutro, para o qual contribuiu para criar e legitimar identidades socialmente hierarquizadas.

Com efeito, Silva (2016, p. 29) explica: “o sexismo é uma forma de discriminação que utiliza o sexo como critério de atribuição de capacidades, valores e significados criados na vida social”. Nesse sentido, Algebaile (2017) destaca que o termo sexismo é utilizado, nas Ciências Sociais, para designar aquelas atitudes que introduzem desigualdade e hierarquia no tratamento recebido pelos indivíduos, a partir da diferenciação sexual. O sexismo causa consequências negativas para todos os indivíduos, pois limita suas possibilidades como pessoa e lhes nega determinados

comportamentos, duplicando-os para as mulheres, pois as coloca em posição de inferioridade e dependência.

Para Miskolci (2017), a organização educacional sexista intervém na construção da personalidade dos indivíduos e determina uma internalização de normas de gênero diferenciadas, que incluem diferentes expectativas e possibilidades, força de trabalho e hierarquização dos indivíduos.

Por sua vez, Jayme e Alves (2020) apontam que o machismo é um problema que atinge tanto mulheres quanto homens. Representa também um problema de desigualdade social, onde as mulheres são limitadas em suas oportunidades de ingressar em determinadas funções sociais, e um problema de hierarquia cultural, uma vez que tanto a escola quanto a sociedade fazem avaliações associadas à masculinidade, desprezando a identidade feminina.

No currículo explícito, Catani (2017) coloca que o sexismo se reflete nas determinações das políticas sobre o que se ensina e o que não se ensina; a linguagem, que contém um uso regular e normativo do masculino para designar pessoas de ambos os sexos; e nos livros escolares, que por excelência transmitem papéis tradicionais atribuídos a homens e mulheres.

Moreira *et al.* (2017) mencionam que desde o nascimento da escola moderna postulava-se que meninos e meninas deveriam ser educados de forma diferente. Citam inclusive Rousseau, que dizia que a menina deveria ser educada como um ser dependente e o menino como um ser autônomo. Assim, os autores mencionam que a educação não serve apenas para legitimar a desigualdade, fazendo-a aparecer como resultado de características individuais,

[...] mas, que deve formar indivíduos com características diferentes, o que condiz com as demandas de uma sociedade com acentuada divisão do trabalho; por isso surge a necessidade de “produzir” indivíduos com uma força de trabalho diferenciada e hierarquizada (MOREIRA *et al.*, 2017, p. 76).

Inicialmente, a educação das mulheres girava em torno das orações, do aprendizado em casa e da exclusão de algumas disciplinas descritas para os homens. Barreiro (2016) explica que as meninas não deveriam estudar ou necessitar de uma

cultura profunda, pois isso poderia distanciá-las de seu papel principal: o de esposas e mães.

Althusser (2018) aponta que na educação dos indivíduos, disciplinas como matemática, história ou linguagem têm sido consideradas importantes para a vida adulta. No entanto, não se considerou necessário aprender a cuidar de um recém-nascido, preparar alimentos, conhecer os efeitos da lavagem na roupa, entre outros. Isso se deve principalmente ao fato de não serem considerados conhecimentos fundamentais e terem sido relegados como parte do conhecimento "feminino".

Algebaile (2017) discorre que os homens são educados para administrar o poder, enquanto as mulheres são instruídas a imprimir, nas diferentes atividades que desenvolvem, os papéis materno e doméstico.

Segundo Aquino (2018), os homens foram educados para orientar a atividade científica. Por isso, aponta o autor, as mulheres têm sido orientadas para carreiras nas áreas de letras e humanidades, como Odontologia, Ciências Sociais, Medicina, Psicologia. Os homens dominam em áreas como Engenharia, Arquitetura, Matemática, Direito e Ciências Naturais.

Nesse sentido, Catani (2017) aponta que a escolarização das mulheres tem sido mais fluida do que a dos homens (repetem menos); os homens apresentaram melhor desempenho em matemática, ciências e técnicas, enquanto as mulheres tiveram melhor desempenho em idiomas; as mulheres são desencorajadas a seguir determinadas carreiras, embora inicialmente expressem o desejo de segui-las, de modo que, quando terminam o ensino médio, muitas delas se inclinam para carreiras "razoavelmente femininas".

Nesse sentido, Louro (2017) aponta que uma explicação comum para dar conta do fracasso das mulheres em alcançar uma posição "privilegiada" é aquela que atribui aos pais, escolas e demais agentes socializadores que tem feito a mulher, desde sua infância, desenvolvem uma série de características que não facilitam o sucesso, principalmente em campos tradicionalmente dominados por homens.

Por isso, a educação, explícita ou implicitamente, tem se estabelecido como meio de reprodução de padrões sociais de desigualdade e de perpetuação de identidades de gênero socialmente determinadas.

2.1. A expressão das diferentes formas de discriminação

A discriminação contra as mulheres veio de várias formas. Por exemplo, historicamente a ciência é explicada, em sua maior parte, pelos homens; tanto assim, que as mulheres foram excluídas do reconhecimento das contribuições culturais e científicas feitas à humanidade que desvalorizam o trabalho realizado por elas (SILVA, 2016).

Moreira *et al.* (2017) apontam que historicamente não se reconheceu às mulheres que parte da produção social se deu por meio delas, uma vez que os valores patriarcais que dominaram conseguiram ordenar o registro histórico para apresentar as atividades de homens como mais importantes para as sociedades, o que os levou a aparecer como contribuintes "marginais" para o desenvolvimento humano.

Além disso, Algebaile (2017) comenta, com base nos resultados relatados por vários artigos de pesquisa em sociologia e educação, que parece que o número de homens que frequentam a escola é muito maior do que o de mulheres, que as mulheres não participam em quantidade expressiva da “escola ao trabalho”; que as profissões consideradas femininas e direcionadas as mulheres como: professoras, assistentes sociais e enfermeiras. No entanto, atualmente consideramos que essa situação mudou, uma vez que a participação das mulheres no setor produtivo da população aumentou, bem como na representação política, por exemplo. Silva (2016) argumenta que:

[...] as mulheres foram excluídas de estudos como a transição da escola para o trabalho, aspirações de trabalho, autoconceito profissional ou ocupacional; em outros casos, as amostras dos diferentes estudos foram estritamente masculinas, excluindo assim as análises sobre a experiência das mulheres (SILVA, 2016, p. 41).

Diante do exposto, Silva (2016) discorre que isso reflete a representação desproporcional dos homens entre as "elites sociais", o pressuposto de que o trabalho dos homens é de maior importância e interesse do que o das mulheres, pois muitos dos fenômenos estudados pelos homens inclinar-se para as versões masculinas.

Outro aspecto da pesquisa segundo Jayme e Alves (2020), é que muitos autores nem sempre analisam os dados com base nas diferenças de sexo, mesmo quando isso poderia ter sido relevante, e quando o fazem, parecem não saber interpretar seus resultados. Parece, então, que a pesquisa sobre as mulheres tem sido "pouco relevante". A tendência tem sido "uma exclusão das meninas das amostras ou uma conceituação de suas opções, simplesmente entre casamento ou carreira" (SILVA, 2016, p. 57).

Para Louro (2017), a linguagem representa outra forma de discriminação. O autor menciona, por exemplo, que em revistas tem sido convencional usar "ele" para se referir a "ele e ela" ou "homem" para "humanidade", então foi dada a ideia de que as mulheres literalmente não existem ou não são relevantes para o tópico em questão. Da mesma forma, a linguagem utilizada para se referir a profissões ou ocupações denota discriminação de gênero, quer essa profissão implique um grau de prestígio e poder ou subordinação. Por exemplo, presidente, gerente, médico, empregada doméstica, dona de casa, professor, entre outros.

Uma forma de discriminação apontada por Guiraldelli (2012), é a tipificação dos "papéis" femininos e masculinos que os diferentes programas televisivos desempenham, contribuindo para a hierarquização da divisão do trabalho e a transmissão de estereótipos de gênero, tanto no local de trabalho ou público, bem como pessoal ou privado, que funcionam como modelos de desigualdade e representam uma fonte de educação informal através da televisão.

A história da educação das mulheres conforme Algebaile (2017) mostra como ao longo do tempo elas ocuparam um lugar secundário e subordinado. Silva (2016) aponta que na educação há uma tendência de os professores prestarem mais atenção aos homens (em quase todos os aspectos), discriminarem linguisticamente

os sexos e apontarem comportamentos diferentes entre eles. Os homens recebem mais atenção, porque se supõe que apresentam mais problemas de disciplina; eles têm menos voz nas aulas, porque são mais discretos, conforme Aquino (2018):

[...] Em relação ao sexismo na profissão educacional, pode-se dizer que a docência é um dos setores mais feminizados; no entanto, as posições das mulheres na estrutura educacional são geralmente muito inferiores às dos homens (AQUINO, 2018).

Como discorreu Aquino (2018), algumas diferenças entre mulheres e homens e seu papel na educação. Embora quase todos os professores e diretores de creches e escolas sejam ocupados por mulheres, o número dessas diminui à medida que os estudos ou níveis avançam; além disso, a maioria dos docentes de meio período são mulheres. Uma das consequências dessa situação é, como indica o autor, a diferença de salários.

Barreiro (2016) acrescenta que existe uma diferença entre as funções estabelecidas para os professores. Esta diferenciação reside nas disciplinas lecionadas e nas responsabilidades atribuídas. Assim, as mulheres foram “confiadas” ensinando meninos e meninas pequenos e grupos do mesmo sexo, principalmente trabalhando em assuntos domésticos e humanidades; aos homens foi delegado o ensino de meninos e se desenvolveram em questões tecnológicas, administrativas e curriculares. Essas considerações, segundo o autor, permitem falar de uma divisão sexual do trabalho na docência. Embora esta situação tenha vindo a mudar gradualmente, uma vez que no ensino primário o corpo docente seja maioritariamente feminino, enquanto no ensino secundário é dominado por homens.

Como a docência esteve associada às mulheres, isso fez com que, durante algum tempo, fosse considerada uma semiprofissão e não gozasse do prestígio dado às tradicionalmente “dominadas” pelos homens.

2.2. Integração de gênero na educação

Silva (2016) e Algebaile (2017) indicam que a escola recebe homens e mulheres socializados nos gêneros masculino e feminino, portanto, ao não intervir, reforça, mantém, produz e reproduz estereótipos de gênero. Além do exposto, eles apontam que, em muitas ocasiões, é um problema que nem os professores nem os alunos têm conhecimento.

Por isso, Catani (2017) coloca que, embora o gênero já tenha sido adquirido, em parte, ao ingressar na escola, pode reforçar sua construção, modificá-lo ou mesmo colaborar com sua desconstrução. O gênero é um princípio organizador “principal” na educação que se aplica a uniformes, disciplinas curriculares, práticas administrativas, “atividades em sala de aula e uso do espaço dentro e fora da sala de aula” (AQUINO, 2018, p. 52).

Tal é a sua influência que, segundo Frigotto (2017), surpreende a forma como as escolas mistas têm utilizado o gênero como classificador administrativo para organizar fichas, organizar móveis nas salas de aula, fazer filas, entre outros. O autor discorre que a análise dos regimes de gênero, códigos de gênero ou currículo oculto não pode culpar os professores que ministram as aulas.

[...] Os homens ainda são educados para exercer a violência (como se fosse uma habilidade necessária e cotidiana), enquanto as mulheres são ensinadas na atenção à beleza, como se seu futuro continuasse a depender de suas chances no mercado matrimonial (FRIGOTTO, 2017, p. 78).

De fato, o autor menciona que a atividade feminista tem sido canalizada para os processos sociais dentro da sala de aula e começa-se a perceber que as formas de escolarização contribuem para a reprodução das relações de gênero. Assim, o sexo tem funcionado como argumento de diferenciação através da vida escolar, onde os alunos se tornam homens ou mulheres pela matrícula, onde se sentam, tratamento, entre outros.

[...] Isso faz com que os professores os abordem no cotidiano como tal, os colocam para competir, os avaliam e os colocassem no que equivale a uma educação não mista dentro de uma educação mista (principalmente) (FRIGOTTO, 2017, p. 78).

Além disso, o autor indica que muitos dos estudos sobre gênero e educação defendem que os professores têm um papel importante em frustrar o potencial das meninas, seja por meio de tratamento diferenciado e expectativas de cada sexo ou como parte do regime de gênero da escola, por meio dos modelos de masculinidade e feminilidade contidos em práticas cotidianas como agrupamento de alunos, horários e na divisão sexual do trabalho dos professores. A maioria dos estudos sugere que os homens recebem mais atenção de seus professores, independentemente do gênero, “e que os conteúdos e o trabalho em sala de aula são frequentemente planejados com base neles” (MISKOLCI, 2017, p. 65).

Por sua vez, Miskolci (2017) indica que foi na década de 1970 que o sistema educacional começou a ser analisado como não-neutro:

[...] um cenário onde grupos sociais se enfrentavam e lutavam por recursos e poder, onde cada grupo tentava maximizar, no sistema educacional, suas possibilidades, através do controle da cultura e das regras que determinavam o funcionamento das diferentes instituições sociais (MISKOLCI, 2017, p. 68).

Segundo esse autor, a influência política dos grupos sociais mais poderosos são os que mais marcam as normas escolares, de modo que, mesmo sem antevê-la, a escola se torna um meio de reprodução do sistema social existente e das posições de poder. e hierarquia prevalentes na sociedade (MISKOLCI, 2017).

A escola, a sala de aula, a interação cotidiana, conforme coloca Moreira *et al.* (2017), permitem descobrir que o sistema educacional é muito mais do que um dispensador de títulos, é um espaço de socialização diferenciada, em que existem regras extremamente rígidas, embora invisíveis, que moldam personalidades com grande precisão indivíduos, que constroem o sucesso e o fracasso, “que separam aqueles que estão destinados a ter responsabilidades e tomam decisões daqueles que estão destinados a se submeter a elas” (MOREIRA *et al.* 2017, p. 83).

Além disso, Althusser (2018) aponta que mulheres e homens não se constituem como tais apenas com base no sexo, uma vez que a sociedade criou um sistema de papéis e padrões de comportamento diferentes de cada um deles, não pode ser atribuído apenas ao sistema educacional a responsabilidade moral da socialização de gênero (embora muitas das tentativas de mudança tenham começado no campo educacional), uma vez que tanto a família quanto o ambiente

imediatos e as instituições e instâncias sociais desempenham um papel importante nela.

No entanto, Durkheim (2011) chama atenção, na medida em que as diferenças podem ser consideradas produzidas pelo efeito socializador realizado pelas instituições de ensino, houve uma revisão das características curriculares, livros didáticos, variáveis conceituais, linguagem, currículo oculto e, em geral, de todo o conjunto educacional, “uma prática para determinar em que medida é governada por uma ideologia sexista e que consequências tem para as mulheres” (CATANI, 2017, p. 58).

De acordo com Jayme e Alves (2020) os currículos em sua maioria são machistas, os livros didáticos ignoram a presença da mulher e, quando o fazem, é nos papéis tradicionais, que a linguagem utilizada pela escola torna as mulheres invisíveis e dá maior homens de participação em diferentes atividades. Alguns estudos têm apontado que o espaço (tanto dentro como fora da sala de aula) foi dividido em “seu território” (JAYME E ALVES, 2020, p. 72).

Segundo Algebaile (2017), dado que o sistema educacional foi concebido a partir de homens e para homens, o objetivo é a reprodução da masculinidade. Por isso, as mulheres continuam sendo figuras secundárias. Como nenhum dos comportamentos femininos concorda com o sistema educacional, muito poucos deles são transmitidos pela escola, e aqueles que foram contemplados são transferidos na forma de um valor subordinado. Assim, embora se destaquem academicamente, não poderão ter as mesmas oportunidades, então aprendem a subordinação sem combatê-la, aceitando-a.

Segundo Louro (2017), essa avaliação diferencial entre homens e mulheres, geralmente sutil e encoberta, estabelece uma ordem simbólica relacionada ao poder, que tem indicado o que é legítimo para cada grupo sexual, contribuindo para a perpetuação dos gêneros.

Portanto, a produção de diversos estudos revelou a permanência de um conjunto de regras, explícitas e implícitas, que mantêm e reproduzem formas de

discriminação no sistema educacional. Realizar as ações necessárias para superar as formas de discriminação é o desafio atual da educação.

2.3. Formação e coeducação de professores

O sexismo educacional para Louro (2017), responde a uma forma rotineira de transmissão ideológica em que os professores desconhecem o sistema de valores que transmitem e as consequências de suas próprias ações nessa área. Aquino (2018) indica que um dos aspectos mais criticados em alguns estudos é a insistência de que as aspirações das mulheres e as responsabilidades do papel familiar são suficientes para explicar sua posição de subordinação no ensino.

Da mesma forma, Silva (2016) menciona que a divisão sexual do trabalho entre os professores contribui para a reprodução da ordem social patriarcal e/ou capitalista; isso reproduzindo modelos de relacionamento homem-mulher e responsabilidades sexualmente diferenciadas.

Catani (2017) discorre que, embora os professores estejam comprometidos com a promoção dos interesses de todas as disciplinas sob sua responsabilidade, as iniciativas de igualdade de gênero são raras e não conseguem transformar suas atitudes e ações, tanto pela natureza das iniciativas quanto pelas características, ideias e trabalho condições dos professores. Isso resiste às iniciativas antissexista, na maioria dos casos, porque não reconhecem que existe tal problema educacional. Embora o discurso feminista esteja ao alcance de todas as professoras, “não é familiar ou confortável e tem a possível consequência de alienar colegas” (CATANI, 2017, p. 79):

[...] As situações vivenciadas e influenciadas pelo gênero dos próprios professores, os papéis fora da escola ou instituição educacional e as interações dentro dela moldam suas crenças sobre o que é possível ou desejável reformar; no entanto, as professoras parecem agora mais sensibilizadas em suas carreiras do que no passado e as questões de gênero estão gradualmente sendo mencionadas nos cursos de formação de professores (ALTHUSSER, 2018, p. 93).

Em relação aos professores, Althusser (2018) menciona que as pesquisas indicaram que os professores, em geral, se dividem entre os compromissos de casa

e de trabalho. As experiências familiares são mais importantes para as mulheres do que para os homens. Guiraldelli (2012) indica que, com base em suas pesquisas, o caráter feminino da profissão docente tem sido destacado, uma vez que a docência tem sido vista como uma extensão de um certo instinto materno e de criação dos filhos, o que a levou a ser considerada uma vocação natural.

Jayme e Alves (2020, p. 65) comentam que “a ironia satura a vida dos professores. Têm que conviver com as desigualdades causadas pela preferência dos homens pelas promoções e com os afazeres domésticos que triplicam seus turnos; ao mesmo tempo, induzem-nos a trabalhar de forma constante, empenhada e dedicada.

[...] Professoras do ensino fundamental contribuem para a desigualdade de gênero ao aceitar (mesmo que a contragosto) essa desigualdade em suas próprias vidas (JAYME E ALVES, 2020, p. 67).

Dentro da cultura de seu local de trabalho na escola, os professores, no processo de interpretar e perceber, são guiados por suas experiências imediatas. Catani (2017) explica que os resultados de várias investigações que revelaram o caráter machista da educação trouxeram consigo o desejo de mudança e fizeram com que muitos professores considerassem necessário mudar a escola e construir uma educação não sexista que garantisse a igualdade de oportunidades. Mas, para isso, era preciso redescobrir as mulheres a partir da didática e da prática docente. Trata-se, pois, de que a escola tenha em conta a existência dos gêneros, integre-os numa única cultura, valorize-os igualmente e transmita-os a toda a população escolar independentemente do seu sexo.

Algebaile (2017) indica que, embora seja clara a necessidade de homens e mulheres receberem tratamento igualitário, isso não implica uniformidade, uma vez que as instituições de ensino se deparam com pessoas que receberam uma educação genérica, com diferentes aptidões e necessidades. O desafio reside, segundo o autor, na possibilidade de introduzir na escola, em geral, valores e comportamentos tanto de homens como de mulheres e garantir que os indivíduos de ambos os sexos os coloquem em prática, sem que um nem "prejudique o outro," ou permitir a implementação de hierarquias.

O modelo de escola mista, apontado por Barreiro (2016), representa uma forma de superar o sexismo na educação em oposição ao modelo de escola mista em que há igualdade formal em todos os aspectos, mas não igualdade real.

Para Miskolci (2017), esse modelo admite que os professores identifiquem as formas pelas quais o sexismo se manifesta no sistema educacional e se reconheça como parte da reprodução da desigualdade de gênero. Portanto, a escola, em geral, é uma instituição que promove a eliminação das desigualdades sexuais e da hierarquia dos sexos, leva em conta as necessidades dos grupos, reconhece a não neutralidade da escola e prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, a família e a esfera privada. Dessa forma, os professores devem se conscientizar e descobrir novas possibilidades de refazer suas práticas educativas e buscar suas próprias soluções para problemas específicos.

Althusser (2018) discorre que o termo coeducação é comumente utilizado para se referir à educação conjunta de dois ou mais grupos populacionais diferentes. Desta forma, designa um certo modo de entender a educação de mulheres e homens e supõe a busca de uma maior igualdade em oposição a outras opções que promovam a manutenção das diferenças.

No entanto, Aquino (2018) apontam que pensar em uma forma de escola mista, que integre valores e comportamentos diferenciados por gênero para homens e mulheres, tem uma dificuldade: que ainda não se sabe quais são os elementos positivos que devem ser resgatados do legado das mulheres, de modo que quase sempre acaba sendo reduzido ao trabalho doméstico. Portanto, eliminar o sexismo na educação e construir uma escola mista requer o estabelecimento de valores e tratamento igualitários entre homens e mulheres, mas exige refazer o sistema de valores e atitudes que são transmitidos, bem como repensar o conteúdo educacional.

Enquanto isso, Silva (2016) aponta argumentos de diferentes autores em favor de um modelo de ensino diferenciado, que busca igualdade educacional para as mulheres, melhoria do desempenho acadêmico global, desenvolvimento de interesse e competência em matemática, ciência e tecnologia, aumento da

autoestima bem como um maior interesse e participação em profissões tradicionalmente dominadas por homens.

O foco está em superar as desvantagens sociais e educacionais que as mulheres enfrentam. No entanto, Moreira *et al.* (2017) indicam que aqueles que se opõem à educação unisexual buscam a igualdade formal e indicam que ela viola o princípio de que pessoas em situação semelhante devem ser tratadas da mesma forma.

Para Louro (2017), o argumento baseia-se no fato de que homens e mulheres possuem habilidades cognitivas semelhantes, razão pela qual tal diferenciação não se justifica. Como bem aponta o autor, ainda não há consenso sobre isso e uma investigação mais ampla deve ser realizada.

Para que a educação contribua para a erradicação do sexismo, conforme Frigotto (2017), é preciso reconhecer tais discriminações, desigualdades e segregações como problemas educacionais. O machismo atual pode e deve ser superado e a escola pode contribuir para a criação de uma sociedade em que nem mulheres nem homens vejam suas possibilidades pessoais limitadas a partir de seu sexo, nem as atividades que realizam sejam valorizadas e medidas pela atribuição a um ou ao outro gênero.

Para Miskolci (2017), os processos de formação inicial de professores devem superar o déficit que os programas de formação apresentam na abordagem dessas questões. A educação deve formar na diferença para validar as características humanas como expressões de sua essência e não de um dos sexos, o que requer medidas intermediárias (relações de fé, fidelidade e confiança entre mulheres) que permitiria conquistas e um status social e econômico mais elevado.

Portanto, para alcançar o ensino coeducacional é preciso partir não só da igualdade dos indivíduos, mas também da integração de modelos genéricos. Além disso, um conjunto de conhecimentos que esteve ausente deve ser introduzido no currículo escolar e nas relações de sala de aula, bem como uma maior valorização de algumas atitudes e habilidades que foram desvalorizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar o papel que a educação tem desempenhado na reprodução de modelos de desigualdade e hierarquia entre homens e mulheres. Tampouco podemos ignorar o fato de que a educação, em geral, tem servido como meio para os grupos dominantes implementarem sua ideologia para responder aos seus próprios interesses. Na educação atual, é normalizada a desigualdade a ponto de homens e mulheres adotarem esses papéis consciente ou inconscientemente. A história da educação das mulheres mostra como ao longo do tempo elas ocuparam um lugar secundário e subordinado.

O planejamento educacional sexista determina a internalização de normas diferenciadas de gênero, grande parte desprezou a identidade feminina e fez com que os professores os abordassem como tal, os colocassem para competir e os avaliassem e os colocassem no que equivale a uma educação não mista dentro de uma educação mista. Além dos livros didáticos, que ignoram a presença das mulheres ou as estereotipam em determinadas funções, pois reproduzem no espaço escolar territórios para cada um dos sexos. Isso fez com que os homens recebessem mais atenção nas aulas e os conteúdos e trabalhos em sala de aula fossem planejados com eles em mente.

O entendimento deste estudo, tratou de relatar a discriminação contra as mulheres que ocorreu em vários aspectos: elas foram excluídas do reconhecimento das contribuições culturais e científicas feitas à humanidade, no tipo de pesquisa realizada, na linguagem utilizada, na tipificação dos “papéis” femininos que os diferentes programas de televisão e os media projetam, na divisão do trabalho e nas tarefas docentes, entre outros.

No entanto, a responsabilidade de mudar essa estrutura não seja apenas uma tarefa das instituições de ensino e dos professores, o dever social dos professores e de todas as pessoas relacionadas à educação não pode ser negado. Somente quando isso for possível e for estabelecido que o problema como tal é real, as iniciativas de mudança terão efeito. É interessante observar como no currículo oculto as características socialmente "permitidas para homens e mulheres" são

determinadas e transmitidas, mesmo sem perceber. Tanto os professores quanto os alunos, em sua maioria, desconhecem essa situação, razão pela qual a desigualdade, o tratamento diferenciado, os comportamentos e atitudes “opostos” são “normalizados” como “regras” do sistema educacional.

Portanto, é necessária uma mudança orientada para a igualdade de gênero, a prática educativa deve ser reformulada, pois é responsabilidade de todos dar passos, ainda que pequenos em princípio, para alcançá-la. Devem ser propostas estratégias que incluam todos os envolvidos na educação, onde, por meio do trabalho colaborativo, as diferenças que foram construídas entre os sexos possam ser eliminadas e permitir o desenvolvimento de uma educação sem discriminação.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a Educação e a sociedade*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p.63-74.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Portugal: Presença; Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2018.

AQUINO, J. C., **Diferenças e preconceitos na escola**. Alternativas teóricas e práticas. 4º ed. São Paulo: Summus Editorial, 2018.

BARREIRO, Alex; MARTINS, Fernando Henrique. Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.34, n.68, p.93-106, 2016. Disponível: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/535/323>>. Acesso em: 2022.

CATANI, D. B., *et al.* **Docência memória e gênero**. São Paulo:Escrituras, 2017.

DURKHEIN, E. **Educação e sociologia**. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a Educação e a sociedade*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

GUIRALDELLI, R. **Adeus à divisão sexual do trabalho?** Desigualdade de gênero na cadeia produtiva da confecção. **Sociedade e Estado**, v. 27, n. 3, p. 709-732, 2012.

JAYME, Juliana Gonzaga; ALVES, Cláudio Eduardo Resende Alves. **Relações de Gênero nas escolas: Ainda é possível falar disso?**. (Belo Horizonte, online) [online]. 2020, Ano 5, n.17, ISSN 2526-1126. <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/relacoes-de-genero/>

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 6ªed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MISKOLCI, Richard e CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de gênero”**: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Revista Sociedade e Estado, v. 32, n. 3, set/dez, p. 725-747, 2017.

MOREIRA, Maria Ignez Costa et al. **Meninas e meninos aprendem a mesma coisa?** Desigualdades no processo de ensino e aprendizagem. In: ALVES, Cláudio Eduardo Resende e SOUZA, Magner Miranda de. Educação para as relações de gênero: eventos de letramento na escola. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, P. B., **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2016. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806306>> Acesso em: 08/10/2016.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Jorge Henrique Duarte Pimentel²

RESUMO

O presente trabalho intitulado “O estatuto da criança e do adolescente e as medidas sócios-educativas”, visa promover um enfoque a aplicação das medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, indagando se são realmente eficazes e se chegam a atingir a finalidade para a qual foi criada, definida como a inserção deste menor infrator à sociedade. A Constituição Federal de 1988 define a condição de inimputável do menor em razão de que a este não pode ser aplicada a pena, a qual impõe a necessidade da criação de uma lei específica a fim de regularizar tal situação. Em razão disso, foi criada a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), que prevê vários direitos conferidos ao menor, o qual define como deverá ser procedida a apuração de atos infracionais, as medidas socioeducativas aplicadas e a instituição do órgão do Conselho Tutelar em cada Município. Deve-se ressaltar que o ECA promove em seus artigos a distinção de criança e adolescente. O artigo 2º define que “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade”. O referido Estatuto estabelece para a criança a aplicação de medidas de proteção para os casos de atos infracionais. Para os adolescentes são previstas a aplicação de medidas socioeducativas pela prática destes mesmos atos. Essa distinção se faz necessária para fins de aplicação dessas medidas, visto que é de suma importância tão somente a idade, não importando o desenvolvimento da mentalidade do menor ou seu grau de periculosidade.

Palavras-chave: Estatuto da criança e do adolescente. Medidas Socioeducativas. Direito À Educação.

ABSTRACT

The present work, entitled "The statute of children and adolescents and socio-educational measures", aims to promote a focus on the application of the measures provided for in the Statute of Children and Adolescents, inquiring if they are really effective and if they reach the purpose for which was created, defined as the insertion of this juvenile offender into society. specific in order to rectify this situation. As a result, Law No. 8,069/90 (Child and Adolescent Statute - ECA) was

² **Graduação:** Direito – Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara/GO – Universidade Luterana do Brasil – ILES/ULBRA; **Pós-graduação:** Direito Ambiental – Universidade Cândido Mendes – Rio de Janeiro/RJ (curso on-line) e Direito Educacional – Faculdade Única – Ipatinga/MG (curso on-line); **Mestrado:** Mestre Em Ciências Da Educação – UNIGRAN / Universidade Gran Asunción.

created, which provides for various rights granted to minors, which defines how the investigation of infractions must be carried out, the socio-educational measures applied and the institution of the Guardianship Council body in each Municipality. It should be noted that the ECA promotes in its articles the distinction between children and adolescents. Article 2 defines that “for the purposes of this Law, a person under twelve years of age is considered a child, and adolescents are those between twelve and eighteen years of age”. The aforementioned Statute establishes for the child the application of protection measures in cases of infractions. Adolescents are expected to apply socio-educational measures for the practice of these same acts. This distinction is necessary for the purposes of applying these measures, since only age is of paramount importance, regardless of the development of the minor's mentality or their degree of danger.

Keywords: Child And Adolescent Statute. Socio-Educational Measures. Right To Education.

1. INTRODUÇÃO

O final da década de 80 foi marcado pela luta da sociedade brasileira para restaurar o Estado Democrático de Direito que foi usurpado pela Ditadura Militar desde a década de 60. Durante a elaboração da Constituição Federal de 1988 houve a apresentação de diversas emendas populares, nas quais foram garantidas a inserção de artigos que estabeleceram direitos a criança e ao adolescente, nos quais se sobressai o artigo 227, que incluiu uma proteção especial aos jovens brasileiros menores de dezoito anos, promovendo um tratamento com prioridade absoluta. Com isso, houve a constatação da falência da gestão centralizadora da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor do obsoleto Código de Menores de 1979.

Esta pesquisa se justifica mediante a grande importância da questão das medidas socioeducativas, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, visto que a partir deste documento, várias mudanças foram exigidas visando o interesse de novas posturas, novas crenças, valores e dedicação na construção desse novo fazer, a fim de verificar como têm sido realizadas as intervenções técnicas com os adolescentes em cumprimento das medidas socioeducativas, considerando que a humanização do atendimento pode gerar uma maior vinculação do jovem com o técnico e, portanto, maior adesão ao cumprimento e a diminuição da reincidência deste.

A pesquisa abordará a medida socioeducativa na reintegração do menor infrator, relacionada a uma política de ressocialização por meio de parceria das instituições família e escola, bem como o trabalho do CASE e do CREAS na cidade de Itumbiara, Estado de Goiás, traçando o perfil do adolescente em paralelo com a importância do trabalho feito com esses jovens. A escolha do tema baseia-se na reflexão dos Direitos Humanos no contexto jurídico diante da diversidade cultural.

Assim, tem o intuito de verificar a realidade das referidas instituições, perante a formação destes adolescentes em conflito com a lei, buscando assim, trazer à tona a importância dessa temática, bem como fomentar a necessidade de realizar estudos que promovam uma melhor forma de intervenção do ato jurídico mediante aos processos educacionais junto a esse segmento específico.

Para o pesquisador, trata-se de uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos em relação à temática, de forma a contextualizar as contribuições das referidas instituições no tratamento de resgate ao menor, fatores importantes para a direção da humanização e cidadania, as quais podem contribuir para o desenvolvimento pleno desses adolescentes.

2. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90)

O Congresso Nacional editou a Lei 8.069 em 13 de julho de 1990, a qual incorporou o Estatuto da Criança e do Adolescente, que regula tanto o artigo 227 quanto o artigo 228 da Constituição Federal.

Constatou-se neste passo que, até o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, todas as legislações se assemelhavam, não havendo muitas inovações quanto aos menores como sujeitos de direitos.

O Estatuto baseia-se na Doutrina da Proteção Integral, e vem como dito anteriormente regulamentar artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que assim dispõe:

[...] É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao

adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Este preceito Constitucional elencou como premissa fundamental à concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, bem como sua condição de pessoa em desenvolvimento. E também, trouxe a distinção legal entre criança e adolescente, retirando o termo “menor”, que vinha sendo utilizado nas décadas anteriores, o qual trazia por seu histórico um sentido de exclusão social.

Amin (2010, p. 54) discorre um breve comentário sobre a nova legislação:

[...] A lei 8.069 de 13 de outubro de 1990 criou muito mais que uma nova Justiça da Infância e da Juventude. Ela estabelece o Estado democrático de direito em esfera onde esteve ausente desde a formação histórica. Ela aboliu o arbítrio e o subjetivismo, consagrando o Direito e dignificando a Justiça.

O Estatuto da Criança e do Adolescente também tratou de conceituar a questão da prática do ato infracional e quais possibilidades poderiam ser usadas para a resolução de tais conflitos.

Também, incorporou o uso de medidas sócio-educativas e a garantia do princípio da ampla defesa nos casos da ocorrência de atos infracionais onde os acusados de cometerem atos infracionais, têm assegurado tanto seus direitos individuais quanto suas garantias processuais.

Além disso, Saraiva (2012, p. 16) considera fundamental explicar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, estrutura-se a partir de três sistemas de garantia: o Sistema Primário, o Sistema Secundário e o Sistema Terciário:

[...] O Sistema Primário versa sobre as políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes, previstas nos arts. 4º e 87. O Sistema Secundário aborda as medidas de proteção dirigidas a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social, previstas nos arts. 98 e 101, e, por fim, o Sistema Terciário trata da responsabilização penal do adolescente infrator, através das medidas sócio-educativas, previstas no art. 112, que são aplicadas aos adolescentes que cometem atos infracionais.

O autor complementa que:

[...] Este triplice sistema, de prevenção primária (políticas públicas),

prevenção secundária (medidas de proteção) e prevenção terciária (medidas sócio-educativas), opera de forma harmônica, com acionamento gradual de cada um deles. Quando a criança ou o adolescente escapar ao sistema primário de prevenção, aciona-se o sistema secundário, cujo grande agente operador deve ser o Conselho Tutelar. Estando o adolescente em conflito com a lei, atribuindo-se a ele a prática de algum ato infracional, o terceiro sistema de prevenção, operador das medidas sócio-educativas, será acionado, intervindo aqui o que pode ser chamado genericamente de sistema de Justiça (Polícia/ Ministério Público/ Defensoria/ Judiciário/ Órgãos Executores das Medidas Sócio-educativas). (2012, p. 24).

Apesar da complexibilidade da Doutrina da Situação Irregular, Mendez (2018, p. 13) de forma sucinta, porém com muita probidade expõe:

[...] Na realidade, trata-se de uma doutrina jurídica que tem pouco de doutrina e nada de jurídico, se por jurídico entendemos - no sentido iluminista - regras claras e pré-estabelecidas de cumprimento obrigatório para os destinatários e para aqueles responsáveis por sua aplicação. Esta doutrina constitui, na realidade, uma colcha de retalhos do sentido comum que o destino elevo à categoria jurídica. Sua missão consiste, na realidade, legitimar a disponibilidade estatal absoluta de sujeitos vulneráveis que, precisamente por esta situação, são definidos em situação irregular. Nesse sentido, as hipóteses de entrada no sistema carecem em absoluto de taxatividade.

Fica demonstrada assim de forma clara e gigantesca a diferença das legislações anteriores, principalmente a que pregava a Doutrina da Situação Irregular e o atual Estatuto da Criança e do Adolescente, que adota a Doutrina da Proteção Integral.

Mendez (2018, p. 13), ainda assevera que:

[...] Crianças e adolescentes abandonados, vítimas de abuso ou maus-tratos e supostos infratores da lei penal, quando pertencentes aos setores mais débeis da sociedade, constituem os clientes potenciais desta definição. Mais ainda, como uma espécie de ato-ironia, as leis de menores expandem os limites da disponibilidade estatal ao resto da infância que se encontrar em perigo material ou moral. Neste contexto, a arbitrariedade não pode, jamais, constituir a exceção e sim o comportamento cotidiano daqueles encarregados de sua aplicação.

Por derradeiro, pode se dizer com convicção que a lei foi um grande avanço na área da infância e juventude, pois os anteriormente chamados “menores” passaram a ter seus direitos e deveres instituídos. E saíram da chamada situação irregular para uma Doutrina de Proteção Integral da Infância.

A Doutrina da Proteção Integral da infância trouxe a proibição taxativa de

detenções ilegais ou arbitrárias, reconhecendo o princípio constitucional de que ninguém poderá ser detido a não ser em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade competente. Alterando de forma gigantesca a elaboração das políticas para a infância e juventude concebidas até então, reconhecendo assim, na criança e no adolescente sujeitos de plenos direitos.

Especificamente no que se refere ao adolescente que pratica ato que em relação ao adulto considera-se crime. O Estatuto em seu artigo 103 diz que se considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Em suas Reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Densen (2017, p. 36):

[...] Considerado por muitos um divisor de águas, o Estatuto substituiu o antigo Código de Menores, instituído em 1979. A nova legislação ampliou os poderes dos cidadãos e dos municípios nas questões dos Direitos da Infância, apostando na descentralização e na participação da sociedade civil. Ao entender a criança e o adolescente como sujeito de direitos, o ECA rompeu com a idéia de serem mero objeto de intervenção jurídica e social ou simples portadores de necessidades. Essa revolução conceitual é base que permite todas as outras mudanças práticas. Seu caráter inovador fez com que fosse considerado uma referência internacional, inspirando legislação de mais de quinze países. O referido Estatuto prevê um tratamento diferenciado para os adolescentes infratores, classificando-os como pessoas especiais de direitos, procurando garantir que sua formação seja sólida e harmoniosa perante a sociedade, garantindo assim a retomada de uma vida social plena sem problemas ou incidentes, lastreados em valores éticos, sociais e familiares, afastando-os de uma vida pregressa gregária que não deve prevalecer, em nenhuma hipótese durante o seu desenvolvimento, sob pena de se tornar um ente incurável.

Essa modificação trouxe o uso de medidas sócio-educativas com o objetivo do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. E não menos importante, a certeza que as crianças e adolescentes são tratados como sujeitos de direitos, independente de sua condição social.

No entendimento de Densen (2017, p. 40) o Estatuto da Criança e do Adolescente preleciona que:

[...] a sociedade, ao retirar o delinquente do convívio social deve tratá-lo de tal modo a readaptá-lo as normas de convivência, não somente através do enclausuramento, mas através de outras penas substitutivas que, com certeza, surtirá melhores resultados, pois se este objetivo não for alcançado durante o período de reabilitação, o delinquente tornar-se-á um

problema social.

Neste passo, Delmanto (2014, p. 60), elucida: “O Estatuto é, acima de tudo, uma fundamental e revolucionária Carta de Direitos, a Constituição da Criança e do Adolescente”, e ainda, “o ECA estimula a voz e a ação das crianças e dos adolescentes em todos os níveis”.

Em resumo, com o Estatuto ocorreu uma verdadeira mutação jurídica, onde a sociedade como um todo, foi chamada à sua responsabilidade em proteger, educar, prover, assegurar, tutelar, garantir àqueles que se encontram em peculiar desenvolvimento, isto é as crianças e adolescentes.

2.1 A doutrina da Proteção Integral

A Doutrina das Nações Unidas de Proteção Integral da Infância, que influenciou nossa legislação incorpora todos os princípios fundamentais inerentes à legislação ligada a infância e juventude. Compõe-se pela Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança, Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores, Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade e por fim pelas Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil.

Nesse passo, Gallo (2019, p. 78) explica como se constitui a Doutrina da Proteção Integral:

[...] O dispositivo ora em exame é a síntese do pensamento do legislador constituinte, expresso na consagração do preceito de que “os direitos de todas as crianças e adolescentes devem ser universalmente reconhecidos. São direitos especiais e específicos, pela condição de pessoas em desenvolvimento. Assim, as leis internas e o direito de cada sistema nacional devem garantir a satisfação de todas as necessidades das pessoas de até 18 anos, não incluindo apenas o aspecto penal do ato praticado pela ou contra a criança, mas o seu direito à vida, saúde, educação, convivência, lazer, profissionalização. Liberdade e outros”.

As ações são implementadas consoantes às Diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e buscam contemplar a forma a prevenir e educar crianças e adolescentes; a

promover-lhes a cidadania, numa perspectiva de minimizar as situações de risco pessoal e social, através da reinserção familiar e, ampliar as possibilidades de garantia e exercício de direitos a partir da construção de novos projetos de vida.

Sobre essa transição na Legislação Brasileira, Nogueira (2016, p. 44), esclarece:

[...] O reordenamento jurídico do país deu-se pelo Movimento Nacional Constituinte e pela promulgação de uma Constituição Federal em 1988. A marca do reordenamento jurídico foi a “remoção do entulho autoritário” e a preocupação que norteou os constituintes e as pressões dos movimentos populares e da sociedade organizada foi no sentido de assegurar a inclusão, aprovação e manutenção de diversos dispositivos que colocassem o cidadão a salvo das arbitrariedades do Estado e dos Governos.

Segundo o autor, o Artigo 226 trouxe em seu texto as condições das Cartas Internacionais de 45, 48, 51, 59, 66, 68, 69 e 79, no que se alude à assistência à mulher e à família, mas foi no Artigo 227, ao reclamar uma lei específica que regulasse o direito dos menores é que se garantiu, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente, o dever da família, da sociedade e do Estado, para proporcionar, com absoluta prioridade, os direitos da criança e do adolescente.

No análogo sentido ainda, Costa (2016, p. 90), emprega que essa Doutrina “constitui um conjunto de princípios de direitos para garantir à criança e ao adolescente um novo status, diferenciado daquele que, até o final dos anos oitenta, lhe era conferido internacional e nacionalmente”.

No Brasil, foi através do Estatuto da Criança e do Adolescente que a Doutrina da Proteção Integral definiu seu corpo jurídico, ou seja, proclamou as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos. Por conseguinte, deixaram de serem vistos como objeto passivo e começaram a serem protagonistas de sua própria história, uma vez que estão em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Conforme Mendes (2018, p. 16), assevera:

[...] Em primeiro lugar, não creio que haja dúvidas em relação à ruptura radical que a Convenção representa em termos de enfoque jurídico da

infância. Trata-se de um instrumento decisivo e fundamental que torna ociosa qualquer discussão que ponha em dúvida a compreensão da categoria infanto-adolescência como dotadas de sujeitos plenos de direito.

Portanto, o Estado brasileiro entende a proteção da criança e adolescente com prioridade absoluta, indicando que essa garantia não é obrigação exclusiva da família e/ou do Estado, mas um dever social de todos os cidadãos. Esse processo admite diferentes ações educativas, mediante as distintas fases do desenvolvimento humano responsabilizando a família, a sociedade e o Estado pela efetivação de direitos inerentes ao pleno desenvolvimento humano.

Em comentário ao Estatuto da Criança e do Adolescente o Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente - ILANUD estabelece que:

[...] O sistema de garantias da doutrina da proteção integral ampara os direitos fundamentais da criança e do adolescente – direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à convivência familiar, comunitária e social, à integridade física e psíquica, dentre outros – contra aqueles que porventura possam violá-los de alguma forma: a Família, a Sociedade e o Estado. (Comentando o ECA – Artigo 1o).

Desta forma, a proteção integral surge como um sistema de normas jurídicas no qual crianças e adolescentes “figuram como titulares de interesses subordinantes frente à família, à Sociedade e o Estado”. (JARDIM, 2012, p. 23).

Aponta a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, através de ações articuladas entre Estado e sociedade na operacionalização da política para a infância e a adolescência.

Nas palavras de Mendes (2018, p. 17), “esta nova doutrina deslegitima política e, sobretudo juridicamente o velho direito de “menores” colocando-o paradoxalmente em situação totalmente irregular”.

De igual modo, Vitiello (2013, p. 80) anuncia que “o Estatuto da Criança e do Adolescente por meio da doutrina da proteção integral, introduz no ordenamento jurídico nacional todo um sistema de garantias e direitos para as crianças e adolescentes consubstanciado em um conjunto de novos referenciais teóricos.”

Segundo Tavares (2002, p. 07), destaca desta forma:

[...] enquanto o Código de Menores preocupava-se tão somente com os menores em situação irregular, o ECA inovou ao abranger toda criança e adolescente em qualquer situação jurídica, rompendo definitivamente com a doutrina da situação irregular, assegurando que cada brasileiro que nasce possa ter assegurado seu pleno desenvolvimento, mesmo que cometa um ato considerado ilícito.

Com essa nova orientação, aboliu-se o termo estigmatizante “menor”, que passou a ser tratado como “criança” ou “adolescente infrator”, como sintetiza Liberati (2012, p. 15).

[...] A proteção é considerada integral por alcançar todo o universo de relações interpessoais nas quais a criança e o adolescente façam parte, além de envolver uma proteção a todos os aspectos da condição de ser humano, como físico, moral, ético, religioso, etc., isto é, revela-se um sistema de garantias fundado em políticas públicas preventivas.

Existem essencialmente três políticas públicas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, as quais pelas palavras do ILANUD são:

[...] Políticas Básicas (prevenção primária), contempladas no artigo 4 do ECA: implicam em políticas de atendimento à criança e ao adolescente para garantia de saúde, alimentação, habitação, educação, esporte, lazer, profissionalização e cultura. Políticas Protetivas (prevenção secundária), contempladas nos artigos 23, parágrafo único, 34, 101 e 129 do ECA: dirigidas à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal ou social cujos direitos fundamentais reconhecidos por lei foram ameaçados ou violados. Estas políticas visam promover a orientação, apoio e acompanhamento temporários; o regresso escolar; o apoio sócio-familiar; as necessidades especiais de saúde; o atendimento às vítimas de maus-tratos; tratamento de drogadição, a renda mínima familiar; a guarda subsidiada e o abrigo. As políticas protetivas são de competência do Poder Judiciário e dos Conselhos Tutelares. Políticas Sócio-educativas (prevenção terciária), contempladas dos artigos 112 e 129 do ECA: estas políticas implicam na responsabilização do adolescente em conflito com a lei por meio da aplicação de uma medida sócio-educativa (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação). A competência da aplicação desta sanção é exclusiva do Poder Judiciário.

Costa (*apud* Amaral e Silva, 2016, p. 80) discorrendo sobre a doutrina da proteção integral ao menor aduz que essa orientação:

[...] afirma o valor intrínseco da criança como ser humano; a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento; o valor prospectivo da infância e da juventude, como portadoras da continuidade de seu povo e da espécie; reconhecimento da sua vulnerabilidade o que torna as crianças e adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual

deverá atuar através de políticas específicas para promoção e defesa de seus direitos.

Portanto, denota-se que a proteção integral se materializa quando o menor recebe proteção e socorro, bem como atendimento preferencial na prestação de serviços públicos, formulação e execução de políticas públicas prioritariamente e destinação privilegiada de recursos públicos aos programas e serviços voltados à criança e ao adolescente.

2.2 Do menor infrator

O adolescente em conflito com a lei é responsabilizado, de maneira pedagógica, através das medidas sócio-educativas.

Para Melo (2000, p. 15):

[...] No direito penal, o delito constitui uma ação típica, antijurídica, culpável e punível. Já o adolescente infrator, embora inegavelmente causador de problemas sociais graves, deve ser considerado como pessoa em desenvolvimento, analisando-se aspectos como sua saúde física e emocional, conflitos inerentes à idade cronológica, aspectos estruturais da personalidade e situação sócio-econômica e familiar.

Dessa forma, faz-se necessário discutir a responsabilidade aplicada ao menor infrator, a qual é consubstanciada em seus atos infracionais.

2.2.1 Ato Infracional

O ato infracional é uma ação praticada por um adolescente, correspondente às ações definidas como crime ou contravenções cometidas pelos adultos, e está definido no art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “*Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal*”.

O art. 36 do ECA, dispõe que: “*A tutela será definida, nos termos da lei civil, a pessoa de até 21 (vinte e um) anos incompletos.*” (2001, p. 28), e o Código Civil trata das situações que trazem a baila a tutela, em seu art. 1728, que diz: “*Os filhos menores são postos em tutela: I – com o falecimento dos pais, o sendo estes julgados ausentes; II – em caso de os pais decaírem do poder familiar*”. (Novo Código Civil, Lei 10.406, de 10-

1-2002. 2003, p. 288).

Assim, embora o adolescente pratique uma conduta que constitua uma tipificação penal, ele não poderá ser penalizado com base no Direito Material Penal e sim pelos meios aplicáveis com sua condição de pessoa em desenvolvimento, como muito bem explica Gomes (2011, p. 141):

[...] Pela definição finalista, crime é fato típico e antijurídico. A criança e o adolescente podem vir a cometer crime, mas não preenchem o requisito da culpabilidade, pressuposto de aplicação da pena. Isso porque a imputabilidade penal inicia-se somente aos 18 (dezoito) anos, ficando o adolescente que cometa infração penal sujeito à aplicação de medidas sócio-educativas por meio de sindicância. Dessa forma, a conduta delituosa da criança e do adolescente é denominada tecnicamente de ato infracional, abrangendo tanto o crime como a contravenção.

Em comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente, Liberati (2010, p. 89), cita julgado do Tribunal de Justiça de São Paulo, confirmando esta tese: “Todos os atos infracionais são considerados pelo sistema estatutário como ação pública, porque este objetiva a prática do ato em si”.

E ainda, parafraseando Saraiva (2012, p. 89) ensina que “crime é a conduta humana que lesa e expõe a perigo um bem jurídico protegido pela lei penal”.

No entanto, é preciso ter em mente, como lembra Muccilo (2018, p. 66), que “a cada crime ou contravenção praticado por adolescente não corresponde uma medida específica, ficando, como vimos, a critério do julgador escolher aquela mais adequada à hipótese em concreto”.

Desta forma a criança ou o adolescente jamais cometem crime ou contravenção, incorrem somente em ato infracional, caso pratiquem conduta tipicamente idêntica.

2.2.2 Perfil

O Estatuto da Criança e do Adolescente, com fundamento na Doutrina da Proteção Integral, bem como nos critérios médicos e psicológicos, considera o

adolescente como pessoa em desenvolvimento, prevendo, que assim deve ser compreendida a pessoa que possui entre 12 e 18 anos de idade.

Para diferenciar criança e adolescente Liberati (2012, p. 70), expõe julgado do Superior Tribunal de Justiça:

[...] A segunda parte do art. 104 define que os menores de 18 anos “ficarão sujeitos às medidas previstas nesta Lei”. A criança (que o Estatuto define como a pessoa até 12 anos), se praticar algum ato infracional, será encaminhada ao Conselho Tutelar e estará sujeita às medidas de proteção previstas no art. 101; o adolescente (entre 12 e 18 anos), ao praticar ato infracional, estará sujeito a processo contraditório, com ampla defesa. Após o devido processo legal, receberá ou não uma “sanção”, denominada medida sócio-educativa, prevista no art. 112 (STJ, RHC 3.139-5, Rel. Vicente Cernicchiaro).

Como explica Maximiliano (2016, p. 373):

[...] Além disso, a adolescência é uma fase evolutiva de grandes utopias que, no geral, tendem a tornar mais problemática a relação do adolescente com o ambiente social, porquanto sua pauta de valores e sua visão crítica da realidade, ora intuitiva ou reflexiva, acabam destoando da chamada ordem instituída.

O adolescente infrator é inimputável perante as cominações previstas no Código Penal, ou seja, não recebe as mesmas sanções que as pessoas que possuem 18 anos completos de idade, visto que, a inimputabilidade penal está prevista, com igualdade de redação tanto no artigo 228 da Constituição Federal, como no artigo 27 do Código Penal: “São penalmente inimputáveis os menores de 18 anos sujeitos as normas de legislação especial”.

Apesar de ser inimputável, o adolescente infrator é responsabilizado pelos seus atos, através do Estatuto da Criança e do Adolescente, com a aplicação de medidas sócio-educativas.

Para aferir imputabilidade ao adolescente, leva-se em conta a idade deste no dia da ocorrência do fato. Se ele for maior de 12 anos e ainda não tiver completado 18 anos, apenas responderá sindicância por ato infracional. Como é o entendimento do Supremo Tribunal Federal:

[...] Na aplicação de medidas sócio-educativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, leva-se em consideração a idade do menor ao tempo da prática do fato, sendo irrelevante, para efeito de

cumprimento da sanção, a circunstância de atingir o agente a maioria”. (STJ, RHC 7.308/15-SP, DJU 27-4-16).

A prova da menoridade se fará de acordo com a Súmula 74 do Egrégio Superior Tribunal de Justiça: “Para efeitos penais, o reconhecimento da menoridade do réu requer prova por documento hábil.”, ou seja, a comprovação da idade é realizada por meio da certidão de nascimento, documento de identidade, ou até mesmo certidão de batismo. (DELMANTO, 2014, p. 54).

Quanto a prática do ato infracional, em pesquisa realizada no Estado de Santa Catarina, Maciel (2017, p. 23), constatou que "entre os adolescentes infratores, o maior índice de atos infracionais é praticado por adolescentes do sexo masculino, com idade entre 16 e 17 anos".

A mesma situação foi constatada por Volpi (2017, p. 57-58) no resto do país, como demonstra o resultado de sua pesquisa:

[...] Quanto ao gênero dos adolescentes privados de liberdade, 3.987 – 94,8% - pertencem ao sexo masculino, enquanto 320 – apenas 5,2%, portanto – pertencem ao sexo feminino [...]. A permanência mais prolongada das meninas no lar tem sido apontada como um dos fatores responsáveis pela sua maior frequência à escola, pela menor presença das mesmas nas ruas e pelo seu menor envolvimento em ato infracional.

Como explica Digiácomo (2012, p. 36):

[...] Segundo o último Censo, os adolescentes brasileiros são 20 milhões. Deste total, 20 mil estão envolvidos com atos infracionais, isto é, 0,1% daquele total. Destes 20 mil, cerca de 6 mil estão com a medida sócio-educativa da internação, compreendendo-se assim que 14 mil não detêm a denominada "alta periculosidade".

Saraiva (2012, p. 35) partilha do mesmo pensamento, alertando ainda que "os delitos graves (homicídios, estupros e latrocínios) constituem apenas 19% dos delitos praticados pelos adolescentes infratores, ou seja, menos de 2% dos delitos”.

Sobre os motivos que levam o adolescente a cometer atos infracionais em Santa Catarina, ainda, com embasamento nos dados fornecidos por MACIEL (2018, p. 48), vão, desde a influência dos amigos, o uso de drogas, a evasão escolar, até a pobreza.

De acordo com VOLPI (2001, p. 56-57), verifica-se que:

[...] As respostas demonstram a fragilidade do adolescente à influência de terceiros e a íntima relação do ato infracional com o uso de drogas. No Brasil, além das causas mencionadas, outra grande causa da delinquência juvenil é a falta de instrução e a evasão escolar, uma vez que sem estar estudando, o adolescente acaba ocioso e mais propenso a praticar atos infracionais.

Assim, constata-se que o adolescente comete atos infracionais, na maioria das vezes, por influência de amigos, uso de drogas, pobreza, evasão escolar entre outros problemas sociais derivados da falta de políticas públicas na área da infância e juventude.

2.3. Das medidas aplicadas ao menor infrator

As medidas sócio-educativas, cujas disposições gerais encontram-se previstas nos artigos 112 a 125 do Estatuto da Criança e do Adolescente são aplicáveis aos que incidirem na prática de atos infracionais.

Dispõe o art. 112 da mencionada Lei, que:

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I – advertência;
- II – obrigação de reparar o dano;
- III – prestação de serviços à comunidade;
- IV – liberdade assistida;
- V – inserção em regime de semiliberdade;
- VI – internação em estabelecimento educacional;
- VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. [...]

De acordo com Digiácomo (2013, p. 362), trata-se de um rol taxativo, sendo, portanto, vedada a imposição de medidas diversas das enunciadas.

[...] Então, para o adolescente autor de ato infracional a proposta é de que, no contexto da proteção integral, receba ele medidas sócio-educativas (portanto, não as punitivas), tendentes a interferir no seu processo de desenvolvimento objetivando melhor compreensão da realidade e efetiva integração social. (CURY. 2002, p. 364).

Conforme muito bem adverte VOLPI (2001, p. 42):

[...] As medidas sócio-educativas devem ser aplicadas de acordo com as características da infração, circunstâncias familiares e a disponibilidade de programas específicos para o atendimento do adolescente infrator,

garantindo-se a reeducação e a ressocialização, bem como, tendo-se por base o Princípio da Imediatidade, ou seja, logo após a prática do ato infracional.

Entende-se então que as medidas sócio-educativas por meio da Educação , busca-se principalmente contribuir com a ressocialização dos adolescentes, proporcionando-lhes educação, segurança e dignidade.

2.3.1 Advertência

A advertência está elencada no artigo 115 do Estatuto da Criança e do Adolescente e consiste em repreensão verbal dada ao adolescente pelo Juiz Vara da Infância e Juventude, na presença dos pais, do defensor e do Promotor de Justiça, é reduzida a termo, no qual estarão contidos os deveres do menor e as obrigações do pai ou responsável, o qual é assinado por todos os presentes.

Como explica Nogueira (2016, p. 170):

[...] A advertência poderia dispensar perfeitamente o procedimento contraditório, pois se trata de admoestação verbal, que deveria ser imposta de plano em face do boletim de ocorrência ou relatório policial. E sua imposição estender-se-ia aos pais ou responsáveis, o que tornaria a medida mais abrangente e eficaz, sendo apenas reduzida a termo. No entanto, dado o formalismo do processo legal, que pressupõe contraditório e amplitude de defesa, assim como apego às formalidades, também a advertência como medida sócio-educativa não pode prescindir do processo legal, como, aliás, têm reconhecido os tribunais.

É a primeira medida judicial aplicada ao menor que delinque, tendo sentido essencialmente educativo, explicando a ilegalidade da conduta praticada, bem como as consequências da reiteração da prática de infrações, com vista à recuperação.

A advertência, na modalidade de medida socioeducativa, deve ser destinada, via de regra, a adolescentes que não registrarem antecedentes infracionais e para os casos de infrações leves, seja quanto à sua natureza, seja quanto às suas consequências. Poderá ser aplicada, pelo órgão do Ministério Público, antes de instaurado o procedimento apuratório, juntamente com o benefício

da remissão e, pela autoridade judiciária, no curso da instrução do procedimento apuratório de ato infracional ou sentença final.

2.3.2 Obrigação de Reparar o Dano

O artigo 116 do Estatuto da Criança e do Adolescente prevê a obrigação de reparar o dano, quando se tratar de ato infracional com reflexos patrimoniais, causado pelo adolescente à sua vítima.

A medida tem como finalidade despertar e desenvolver o senso de responsabilidade do adolescente em face do que não lhe pertence, caracteriza-se por ser coercitiva e educativa, levando o adolescente a reconhecer o erro e repará-lo.

Cabe à vítima entrar com o pedido de reparação, ou executar a sentença penal condenatória, para obter o ressarcimento do dano sofrido. No entanto, Magalhães (2010, p. 180) questiona a constitucionalidade da obrigação de reparar o dano, nos seguintes termos:

[...] A medida de obrigação de reparar o dano, salvo melhor juízo, parece-nos de duvidosa constitucionalidade, pois não pode o Juiz de Menores impô-la como medida obrigatória, mas apenas tentar a composição do dano como previa o Código de Menores revogado (art. 103), já que nem mesmo ao adulto condenado criminalmente pode ser imposta pelo juiz a obrigação de reparar o dano causado, nem mesmo como condição do sursis, embora a não-reparação do dano causado pelo condenado constitua causa obrigatória de revogação desse benefício.

Há três formas de reparação do dano, o adolescente pode restituir a coisa, ressarcir o valor do dano causado ou por fim, compensar de qualquer forma o prejuízo da vítima.

Trata de uma medida com grande caráter pedagógico, pois ensina ao adolescente o respeito por tudo que pertence às outras pessoas, proporcionando o desenvolvimento, como explica Liberati (2010, p. 90), "do senso por responsabilidade daquilo que não é seu".

Assim, através desta imposição, o adolescente reconhece a ilicitude dos seus atos, bem como garante à vítima a reparação do dano sofrido. Contudo, a efetividade da reparação do dano, através do ressarcimento do prejuízo, muitas vezes, esbarra na impossibilidade do cumprimento, ante as condições financeiras do adolescente infrator e da sua família.

Em decorrência disto, o parágrafo único do citado artigo prevê a substituição dessa medida por outra adequada, quando da impossibilidade do cumprimento da obrigação, ficando ao arbítrio do Juiz a fixação de outra medida.

2.3. 3 Prestação de Serviço à Comunidade

Como o próprio nome diz, a medida consiste em uma forma de punição útil à sociedade, onde o infrator não é subtraído do convívio social, porém, desenvolve tarefas proveitosas a seu aprendizado e a necessidade social.

Está prevista no artigo 117 do Estatuto da Criança e do Adolescente, e consiste na realização de trabalhos gratuitos, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas, etc., por um período não superior a seis meses, onde a jornada de trabalho máxima é de oito horas semanais, de modo que não prejudique a frequência à escola ou trabalho. O serviço prestado deve ser acompanhado por um educador ou responsável.

Para Nogueira (2016, p. 182-183):

[...] O ideal seria que o serviço fosse prestado de acordo com o ato infracional praticado. Assim, o pichador de paredes ficaria obrigado a limpá-las; o causador de algum dano a repará-lo [...] Mas, para que esse tipo de punição surtisse efeito, seria indispensável a colaboração da comunidade na sua aplicação, pois a simples imposição, sem a correspondente fiscalização do seu cumprimento, torna-se uma medida inócua sem qualquer resultado.

De acordo com o autor, esta medida propõe a ressocialização do adolescente infrator através de um conjunto de ações, não remuneradas, como alternativa à internação. Sendo assim, muito eficaz, pois, através da prestação do serviço, o adolescente reflete sobre sua vida e conduta no convívio social e passa a ressocializar-se no próprio ambiente em que vive e certamente passa a sentir-se útil,

impedindo desta maneira, que se corrompa.

2.3.4 Liberdade Assistida

A liberdade assistida está prevista nos artigos 118 e 119 do Estatuto da Criança e do Adolescente e será adotada sempre que se configurar na medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente, tendo em vista a reeducação e a sua não reincidência.

Como ensina Volpi (2017, p. 24):

[...] Constitui-se numa medida coercitiva quando se verifica a necessidade de acompanhamento da vida social do adolescente (escola, trabalho e família). Sua intervenção educativa manifesta-se no acompanhamento personalizado, garantindo-se os aspectos de: proteção, inserção comunitária, cotidiano, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola, e inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos.

Por tratar-se de uma medida que restringe a liberdade, deve ser resultado de um Processo Legal, a liberdade assistida deve ser aplicada aos adolescentes reincidentes ou habituais na prática de infrações, já que os primários devem ser apenas advertidos, e entregues aos pais ou responsável.

Para Szymanzki (2011, p. 202), a liberdade assistida é a medida que se mostra com as melhores condições de êxito, nos seguintes termos:

[...] Nesta ótica, não temos dúvida em afirmar que, do elenco das medidas sócio-educativas, que se mostra com as melhores condições de êxito é a da liberdade assistida, porquanto se desenvolve direcionada a interferir na realidade familiar e social do adolescente, tencionando resgatar, mediante apoio técnico, as suas potencialidades. O acompanhamento, como a inserção no sistema educacional e do mercado de trabalho, certamente importarão o estabelecimento de projeto de vida capaz de produzir ruptura com a prática de delitos, reforçados que restarão os vínculos entre o adolescente, seu grupo de convivência e a comunidade.

Quanto ao prazo para sua aplicação o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece em seu artigo 118, parágrafo 2º, que: “A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer momento ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público,

e o defensor”.

Em suma, a liberdade assistida é utilizada quando se entende a desnecessidade da internação de um lado e uma maior necessidade de fiscalização e acompanhamento de outro, caso em que o adolescente não é privado do convívio familiar e sofre paralelamente algumas restrições quanto a sua liberdade e direitos.

2.3.5 Semiliberdade

O regime de semiliberdade encontra-se no artigo 120 e parágrafos do Estatuto da Criança e do Adolescente, e tem o fito de preservar os vínculos familiares e sociais. Pode ser determinado desde o início ou consistir em transição para o semi-aberto.

De acordo com Liberati (2012, p. 95):

[...] Existem duas formas de semiliberdade, sendo a primeira a determinada pela autoridade judiciária desde o início, após a prática do ato infracional, através do devido processo legal, e a segunda, ocorre quando o adolescente internado é beneficiado com a mudança de regime, de internamento para a semiliberdade.

Por se tratar de medida que restringe a liberdade do adolescente, está é precedida do devido processo legal, e em qualquer das duas hipóteses, deverá ser obrigatoriamente acompanhada de escolarização e profissionalização, não comporta prazo determinado, e aplica-se, no que couber, as disposições relativas à internação.

No primeiro tipo de semi-liberdade, ou seja, a propriamente dita, o adolescente passará da instituição para a liberdade. No segundo tipo, que é o semi-internato, o adolescente passam da liberdade para a instituição, onde passa o dia trabalhando externamente e só se recolhe à noite ao estabelecimento de internação.

Como bem aponta Oliveira (2011, p. 90), “casos existem que o tratamento a ser dispensado não encontra lastro na sede familiar, impondo-se a aplicação da medida, como forma de tratamento em meio aberto, com o fito de se evitar a internação”.

Apesar da medida de semiliberdade, apresentar um ótimo aspecto da socialização do adolescente infrator, deve-se levar em conta que para tanto é necessária uma boa estrutura física e de pessoal, posto a grande dificuldade de controlar tal medida.

No Brasil, a aplicação desse regime esbarra na falta de unidades específicas para abrigar os adolescentes só durante a noite, e aplicar medidas pedagógicas durante o dia, como constatou Volpi (2017, p. 26):

[...] A falta de unidade nos critérios, por parte do judiciário na aplicação de semiliberdade, bem como a falta de avaliações das atuais propostas, têm impedido a potencialização dessa abordagem. Por isso propõe-se que os programas de semiliberdade sejam divididos em duas abordagens: uma destinada a adolescentes em transição da internação para a liberdade e/ou regressão da medida; e a outra aplicada como primeira medida sócio-educativa.

Segundo o autor, a medida sócio-educativa de semiliberdade, apesar do evidente caráter pedagógico a que se propõe, permitindo que o adolescente trabalhe e estude durante o dia, não vem recebendo aplicabilidade na prática, pela ausência de programas específicos, pois, como dito anteriormente, tal medida pressupõe casas especializadas e preparadas para o recebimento desses jovens.

2.3.6 Internação

A medida de internação é a medida sócio-educativa que priva o adolescente de sua liberdade e vem abordada nos art. 121 a 125 do Estatuto da Criança e do Adolescente, porém nesta pesquisa será tratada no próximo capítulo por ser o objeto principal do presente trabalho.

3 CONCLUSÃO

O presente trabalho constatou, através da pesquisa bibliográfica, que a educação pode sim ressocializar o indivíduo, pois a educação é uma ferramenta

eficaz para a reinserção do convívio desse menor infrator, depois do cumprimento da medida socioeducativa.

Dessa forma, buscou realizar uma análise objetiva sobre a situação do menor infrator no âmbito da aplicação de medidas socioeducativas, no que tange à internação em estabelecimento educacional, com o escopo de se verificar a eficácia dessas medidas com a ressocialização do mesmo.

A Constituição Federal de 1988 define a condição de inimputável do menor, em razão de que a este, não pode ser aplicada pena, o qual impõe a necessidade da criação de uma lei específica a fim de regularizar tal situação. Em razão disso, foi criada a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), que prevê vários direitos conferidos ao menor, o qual define como deverá ser procedida a apuração de atos infracionais, as medidas socioeducativas aplicadas e a instituição do órgão do Conselho Tutelar em cada município.

O ECA promove em seus artigos a distinção de criança e adolescente. O artigo 2º define que “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”

O referido Estatuto estabelece para a criança a aplicação de medidas de proteção para o caso de atos infracionais. Para os adolescentes são previstas a aplicação de medidas socioeducativas pela prática destes mesmos atos. Essa distinção se faz necessária para fins de aplicação dessas medidas, visto que é de suma importância tão somente a idade, não importando o desenvolvimento da mentalidade do menor ou seu grau de periculosidade.

Nesse sentido, muito se questiona sobre a aplicação das medidas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, indagando se são realmente eficazes e se chegam a atingir a finalidade para a qual foi criada, definida como a inserção deste menor infrator à sociedade.

A ideia era combater a indistinção do tratamento entre adultos e crianças, tratando igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades.

Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente é clara a doutrina da proteção integral dos direitos da criança e do adolescente. Como podemos perceber durante o decorrer deste trabalho, na prática, não funciona exatamente dessa forma, tendo em vista que as crianças e adolescentes ainda continuam menores para efeito do reconhecimento social, ou seja, não alcançaram a cidadania plena.

4 REFERÊNCIAS

ABREU, Marta. **Olhares sobre a criança no Brasil**. ed. Universitária, R.J, p. 76, 1997.

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Educação **em memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944)**. 2009. 310 f. Tese (Doutorado em História)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

AMIN, Andréa Rodrigues. **Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 799.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. 15 ed. Emenda Constitucional n. 30/2000. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2000.

_____. **Lei n.o 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Florianópolis: Secretária de Estado da Justiça e Cidadania – Diretoria de Proteção à Criança e ao Adolescente, 2001.

_____. **Novo Código Civil – Lei n. o 10.406, de 10-1-2002**. 2 ed. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2003.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990 Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – 3)**. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

_____. **Código Criminal do Império**, 1830. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Código Criminal Republicano**, 1890. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Código de Menores**, 1927. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Código de Menores**, 1979. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6697-10-outubro-1979-365840-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Código Penal**. In: VADE MECUM. São Paulo: Saraiva, 2019. p. 580.

_____. **Decreto-Lei 6026, de 24 de novembro de 1943**. Dispõe sobre as medidas aplicáveis aos menores de 18 anos pela prática de fatos considerados infrações penais. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6026-24-novembro1943-416164-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. In: Vade mecum. São Paulo: Saraiva, 2019. p. 1093-1094.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **SINASE: Levantamento anual dos/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa – 2016**.

COLPANI, Carla Fornari. **A responsabilização penal do adolescente infrator e a ilusão de impunidade**. Jus Navigandi, Teresina, a. 8, n. 162, 15 dez. 2003. Disponível em: <http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4600>>. Acesso em: 02 set. 2019.

COSTA, Antônio Carlos da. in CURY, Munir. AMARAL E SILVA, Antônio Fernando do. MENDEZ, Emílio Garcia. (Coordenadores). **Estatuto da Criança e do adolescente Comentado – Comentários Jurídicos e Sociais**. São Paulo: Malheiros, 2016.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **De menor a cidadão-criança e cidadão-adolescente**. Bahia, UFBA, 2018.

CURY, Munir; et al. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: comentários jurídicos e sociais**. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2002.

DANIEL, Heloisa Helena. **O processo de reflexão/construção de uma prática: o caso do Case da Fundação Criança de São Bernardo do Campo**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

DELMANTO, Celso. Roberto Delmanto, Roberto Delmanto Junior, Fábio Machado de Almeida Delmanto. **Código Penal Comentado**. 5 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2014.

DESSEN, Maria Auxiliadora, **A Família e a Escola como contexto de desenvolvimento humano**, Paidéia, 2017.

_____. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.** Psicologia Escolar e educacional, Volume 9 Número 2 p. 303 -312, 2005.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **A importância do controle da execução das medidas socioeducativas e o monitoramento eletrônico de adolescentes.** Curitiba, 2012.

_____. **A nova “Lei de Adoção” e o adolescente em conflito com a lei.** Curitiba, 2013.

FONACRIAD, João Batista Saraiva, Rolf Koerner Junior, Mário Volpi (org.). **Adolescentes Privados de Liberdade.** A Normativa Nacional e Internacional & Reflexos acerca da Responsabilidade Penal. São Paulo: Cortez, 1997.

Fundo das Nações Unidas para a Infância. **O direito de ser adolescente:** Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2011. p. 14.

GALLO, Marcelo. **Os direitos sociais colocados em pauta de metodologia para abrigo:** a experiência da Fundação Criança de São Bernardo do Campo – SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

GALVÃO, Joice Suely da Costa. **Educação jesuítica e dualidade social:** um olhar sobre as praticas educativas formais no Brasil colônia, 2006.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A QUALIDADE EDUCATIVA NUMA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO

Raquel Adelizina Macêdo Silva³

RESUMO

A educação de adultos e a qualidade educativa são um componente central do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Abrange todas as formas de educação e aprendizagem destinadas a permitir que todos os adultos participem em suas sociedades e no mundo do trabalho. Este artigo relaciona a Tese de Doutorado: Educação de Jovens e Adultos - EJA e Qualidade devida no Colégio Estadual José Leitão – Território do Sisal. Entendendo que a luta pelo direito à educação faz parte de um movimento que engloba questões políticas, éticas, morais, sociais e econômicas, o texto discute os motivos para a entrada e permanência de adultos na EJA. O estudo baseia numa pesquisa descritiva, bibliográfica e qualitativa. Trouxe como objetivo: discorrer sobre a qualidade educativa numa perspectiva de transformação da população da EJA. O estudo apontou como resultado que a não conclusão da escolaridade obrigatória acarreta custos enormes, como menor coesão social, menor possibilidade de mobilidade social e menor participação em atividades cívicas e políticas. Esses fatores aumentam as lacunas de desigualdade e vulnerabilidade social, embora tenham sido desenvolvidas iniciativas e avanços na educação para reduzir essas lacunas, o ritmo desse progresso é muito lento, afetando aproximadamente 35 milhões de adultos que ainda carecem de habilidades básicas de leitura e escrita, ou os 88 milhões de mulheres e homens que não concluíram o ensino fundamental. Essas tensões são as que margeiam um dos principais problemas educacionais.

Palavras-chave: Aprendizagem ao Longo da Vida. Educação de Adultos. Qualidade Educativa.

ABSTRACT

Adult education and educational quality are a central component of the right to education and lifelong learning. It covers all forms of education and learning aimed at enabling all adults to participate in their societies and in the world of work. This article relates the Doctoral Thesis: Youth and Adult Education - EJA and Quality of life at Colégio Estadual José Leitão – Territory of Sisal. Understanding that the struggle for the right to education is part of a movement that encompasses political,

³**Graduação:** Letras: Português/Inglês – Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Campus XIV); **Pós-graduação:** em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura - FACINTER – Faculdade Internacional de Curitiba; **Pós-graduação:** em Educação a Distância - Universidade do Estado da Bahia –UNEB; **Pós-graduação:** em Gestão Escolar – Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias – FAC. **Doutorado:** em Ciencias de la Educación – Universidad Internacional “Tres Fronteras. raquelnicolás12@gmail.com

ethical, moral, social and economic issues, the text discusses the reasons for the entry and permanence of adults in EJA. The study is based on descriptive, bibliographic and qualitative research. Brought as objective: to discuss the educational quality in a perspective of transformation of the EJA population. As a result, the study pointed out that the non-completion of compulsory education entails enormous costs, such as less social cohesion, less possibility of social mobility and less participation in civic and political activities. These factors increase the gaps in inequality and social vulnerability, although initiatives and advances in education have been developed to reduce these gaps, the pace of this progress is very slow, affecting approximately 35 million adults who still lack basic reading and writing skills, or the 88 million women and men who have not completed primary education. These tensions are the ones that border one of the main educational problems.

Keywords: Lifelong Learning. Adult Education. Educational Quality.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre educação e benefícios pessoais, sociais e econômicos tem sido amplamente discutida no discurso político-educacional contemporâneo, tornando-se um ideal educacional, principalmente na formação de adultos. Assim, como ideal, torna-se objeto de atenção especial tanto nas agendas internacionais como nacional e promove a proliferação de ofertas educativas para favorecer a construção de novas práticas formativas e transformadoras para esses grupos (MOLL, 2019).

Nos países desenvolvidos focados na produção, com poucos problemas de escolarização, o pressuposto inicial era que a educação de adultos deveria ser orientada para o trabalho e a formação profissional. Nesses outros, com menor nível de desenvolvimento e com altas taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, o foco foi a escolarização continuada. De qualquer forma, as duas propostas sustentam que a educação, suas práticas culturais e sociais voltadas para esses indivíduos, agora na perspectiva ao longo da vida, devem ser apresentadas como “uma ação polarizada entre justiça social e economia” (BRANCO, 2015, p. 22).

Dessa forma, a concepção educacional, agora associada a processos contínuos e sistemáticos de formação e aprendizagem, dentro do discurso de organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Levando em conta esses amplos benefícios, como tentativa de ampliar as oportunidades de grupos que precisam de novas oportunidades econômicas, sociais e culturais.

No caso das políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, apesar de sua expansão enquadrada no paradigma "ao longo da vida", não se percebem mudanças significativas em seus modelos pedagógicos e curriculares, o que dificulta a aprendizagem e a permanência dos adultos no cotidiano escolar.

A persistência ou "reprodução cultural" (GIROUX, 2011) desses valores sociais tradicionais, aliada a fatores relacionados à estrutura, muitas vezes dificulta a entrada ou o retorno de adultos ao sistema educacional, independentemente de sua formação educacional, suas necessidades de conciliar trabalho e família com os estudos. Como reflexo de uma contemporaneidade complexa, que inclui e exclui em igual medida, reafirma fortemente o argumento da educação como possibilidade de autonomia e soberania do ser humano, e mecanismo de reconstrução incessante do sentido de ser independentemente de idade, sexo, origem social ou etnia.

Essa modalidade educacional busca reverter as consequências da não conclusão da escolaridade obrigatória. Assim, a educação de jovens e adultos acolhe as pessoas que abandonaram o ensino regular, assegurando o direito à educação e assegurando a conclusão da carreira escolar. Sem dúvida, a incorporação do aluno a essa modalidade repercute em suas vidas, pois o reingresso ao ensino formal na modalidade EJA e sua culminância, promove o acesso às instituições sociais, culturais, políticas e econômicas por meio do credenciamento de níveis de aprovação e pertencer a uma comunidade (BAQUERO, 2018).

Com base no exposto, este estudo apresenta, em linhas gerais, alguns elementos para refletir sobre os possíveis benefícios que resultam para a EJA destacando aspectos relacionados às suas motivações para ingressar e permanecer na instituição e superar as dificuldades necessárias. conclusão, considerada como sucesso escolar. Os sujeitos adultos tendem a superar as dificuldades em seus processos de formação e obtêm sucesso quando reconhecem os benefícios materiais e não materiais da educação para seus projetos de vida.

Os autores que abordam a educação e formação ou aprendizagem de adultos, tendo em conta as políticas e orientações ao longo da vida, são Freire (2011), Caldart (2017), Di Pierro (2014), entre outros, cujas abordagens e comentários são levantados a partir da perspectiva das experiências humanas, responsabilidades e compromissos políticos das instituições, exigência de sobrevivência dos indivíduos ou sistemas produtivos e a organização do trabalho. Nesse estudo, o interesse reside nas motivações dos jovens e adultos para ultrapassarem barreiras e dificuldades nos seus processos de formação.

Dessa forma, a modalidade educacional para jovens e adultos representa um espaço público de transformação e uma nova oportunidade para aqueles que abandonaram a escolaridade obrigatória. No entanto, essa visão não responde aos desafios atuais da educação no século XXI, nem com o foco da educação ao longo da vida, nem com a educação popular tão característica do país. É neste contexto que surge o presente estudo, cujo objetivo é discorrer sobre a qualidade educativa numa perspectiva de transformação da população da EJA, descrevendo os seus processos de aprendizagem e abordando as suas trajetórias educativas.

2. CAMINHO EDUCACIONAL UMA APROXIMAÇÃO À REALIDADE DA EJA

Segundo Branco (2015), a EJA deve ser desenvolvida dentro de um quadro de inclusão, que responda à diversidade desta modalidade. Essa abordagem está relacionada ao acesso, qualidade educativa, permanência, participação dos alunos, mas sobretudo com suas conquistas, permitindo uma transformação na compreensão da desescolarização, de ser concebida como um fracasso escolar individual - a não aprovação do curso educacional, seja por defasagem, repetência ou desistência, para uma compreensão desse problema a partir dos fatores socioeducativos que levam à evasão escolar.

Desta forma, Laffin (2020) discorre sobre a importância de como reter os alunos para que estes concluam a escolaridade obrigatória, tendo em conta a pluralidade de trajetórias e características de cada aluno da EJA. Nessa perspectiva, não são os alunos que reprovam, mas sim o sistema educacional que não responde

às necessidades particulares dessa população, reforçando a perspectiva inclusiva e sistêmica promovida pela UNESCO, que busca focar nessa população e, em última análise, repercutir sobre trajetórias educacionais.

Com base no exposto, Moll (2019) explica que as trajetórias educacionais da EJA são plurais, heterogêneas e complexas como um todo. Isso por sua vez nos fala de uma definição de como a deserção é entendida nessa jornada escolar, como uma trajetória diferente da teórica, ao que se espera no desenvolvimento desses alunos nessa modalidade, onde encontram um percentual não inferior a pessoas, que continuam com percursos diferentes e que não conseguem concluir os seus estudos, sendo a deserção uma opção permanente para esta população.

[...] Ao rever detalhadamente a caracterização dessas pessoas e suas trajetórias escolares na modalidade para jovens e adultos, constatamos em primeiro lugar que ela é composta majoritariamente por estudantes do sexo masculino, entre 15 e 25 anos, concentrados no ensino médio (SOUZA e SILVA, 2019, p. 78).

Segundo os autores, quanto à frequência, há um terço deste grupo que frequenta menos de 25% no ano letivo; e nos resultados acadêmicos, a maioria obtém uma média de notas abaixo do ponto de corte de aprovação. Esses elementos afetam as taxas finais de aprovação e reprovação e, portanto, impactam nas trajetórias educacionais desses alunos.

As trajetórias educacionais conforme Souza (2017), são os percursos efetivos que os sujeitos fazem no sistema escolar, frente à expectativa que o desenho sociopolítico espera deles. Este desenho responde a um ideal de percursos de progressão linear marcados por tempos padronizados, níveis de condicionamento com idades, sem repetir ou abandonar esse grau. São essas trajetórias reais que encontramos de forma mais explícita e frequente na modalidade para jovens e adultos, onde as opções de: não ingressar no sistema educacional, fazê-lo tardiamente, sair temporariamente, repetir um nível (mais de uma vez), ou mesmo permanecer sem atingir o aprendizado esperado.

Silva (2018) coloca que essas trajetórias podem ser devido às condições pessoais, mas também às condições institucionais, portanto, deve-se atentar tanto a

essas trajetórias quanto aos processos de deserção que as acompanham, aos contextos e a uma leitura sistêmica para contribuir para o alcance de uma educação inclusiva e de qualidade.

Conforme Vasconcelos (2016), essa trajetória da população da EJA, ao se comprometerem o retorno educacional, buscam reverter as consequências da não conclusão da escolaridade obrigatória. Assim, a educação de jovens e adultos acolhe as pessoas que abandonaram o ensino regular, assegurando o direito à educação e assegurando a conclusão da carreira escolar. Sem dúvida, a incorporação do aluno a essa modalidade repercute em suas vidas, pois o reingresso ao ensino formal na modalidade EJA e sua culminância, promove o acesso às instituições sociais, culturais, políticas e econômicas por meio do credenciamento de níveis de aprovação e pertencer a uma comunidade.

2.1. Garantia de uma educação inclusiva e equitativa de qualidade

A educação é concebida como uma ferramenta que capacita as pessoas ao redor do mundo a levar uma vida mais saudável e sustentável. A educação também é essencial para promover a tolerância entre as pessoas, é a base para melhorar nossas vidas, melhorar a qualidade de vida das pessoas, o acesso à educação inclusiva e equitativa pode ajudar a fornecer à população local as ferramentas necessárias para que desenvolvam soluções inovadoras para os maiores problemas do mundo.

Atualmente, mais de 265 milhões de crianças não estão na escola e 22% delas têm idade para frequentar a escola primária. Da mesma forma, as crianças que frequentam a escola não possuem os conhecimentos básicos de leitura e aritmética. Na última década, avanços importantes foram feitos em relação à melhoria do acesso a todos os níveis e aumento das taxas de escolaridade, especialmente no caso de mulheres e meninas.

O nível mínimo de alfabetização também foi bastante aprimorado. No entanto, é necessário redobrar esforços para alcançar maior progresso para

alcançar os objetivos da educação universal. Por exemplo, o mundo alcançou a igualdade entre meninos e meninas no ensino fundamental, mas poucos países alcançaram seus objetivos em todos os níveis educativos.

As razões para a falta de educação de qualidade são a falta de professores treinados e as más condições das escolas em muitas áreas do mundo e questões de equidade relacionadas às oportunidades que as crianças nas áreas rurais têm. Para que a educação de qualidade seja oferecida às crianças de famílias pobres, é necessário investir em bolsas de estudo, oficinas de treinamento de professores, construção de escolas e melhor acesso à água e eletricidade nas escolas

A educação é a chave para alcançar muitos outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Quando as pessoas podem acessar uma educação de qualidade, elas podem escapar do ciclo da pobreza. Portanto, as pessoas, por meio da educação, conseguem melhores empregos e desfrutam de uma vida melhor. Sim, a educação reduz a desigualdade. Também capacita pessoas de todo o mundo a levar uma vida mais saudável e sustentável. A educação também é essencial para promover a tolerância entre as pessoas e contribuir para criar sociedades mais pacíficas.

Conseqüentemente, a educação contribui para reduzir as desigualdades e alcançar a igualdade de gênero. Embora a matrícula no ensino primário nos países em desenvolvimento tenha atingido 91%, 57 milhões de crianças continuam fora da escola.

A discussão teórica sobre as decisões educativas de sujeitos adultos e seus sucessos escolares, cruzam de forma complexa as dimensões micro e macro, e subjetivos, o que faz com que indivíduos circunscritos a condições sociais semelhantes assumam comportamentos diferentes. Não devemos esquecer que as motivações também estão relacionadas com as identidades das pessoas, reflexo de múltiplas realidades, trajetórias de vida e representações do futuro.

Reconhecer esse fato, conceituado aqui no campo das decisões educacionais que levam ao sucesso acadêmico, também pode ser concebido como

algo que fortalece os propósitos das concepções e dos princípios filosóficos da educação ao longo da vida, além das políticas de expansão do ensino para os jovens e adultos, que reafirma o exercício da cidadania em detrimento de eventuais situações adversas.

Num contexto em que a expansão dos espaços educativos se conjuga com a crise do trabalho e do emprego, com inseguranças generalizadas, entende-se que a educação de jovens e adultos deve ser capaz de dar sentido e respostas aos significados motivacionais e vivenciais destes grupos, a despeito das inseguranças e a imprevisibilidade do presente. Silva (2018) comentam que

[...] dada a complexidade dos desafios globais presentes e futuros, a educação tem a responsabilidade social de avançar para a compreensão dos problemas das dimensões social, econômica, científica e cultural, bem como a capacidade de enfrentá-los" (SILVA, 2019, p. 145).

Diante de tudo isso, novos desafios surgem, que mudanças ocorrem na vida dessas pessoas que retornam ao meio educativo? As expectativas que deram sentido às suas motivações para retornar ao estudo? Que visão de mundo relacionada à educação ou aprendizado eles começaram a cultivar? Eles se tornaram pessoas diferentes? Em que aspecto? Diante dessas questões, ainda sem resposta, reafirma-se a necessidade de mais estudos sobre o acompanhamento desses jovens e adultos, abordando os dispositivos ou motivações a que recorrem para enfrentar as lutas cotidianas, superar dificuldades e obter sucesso em seus novos estilos de vida ou percursos de aprendizagem, capazes de promover novas perspectivas de participação e intervenção social.

Quanto aos benefícios sociais da educação para os indivíduos adultos, consideramos que a educação ao longo da vida como discorre Souza (2017) “pode criar oportunidades inestimáveis para avaliar e mudar as próprias biografias”, assim como as identidades, os compromissos e responsabilidades como atores pautados no horizonte da cidadania plena. Essa educação permite deslocar os quadros de significados, olhar o mundo de outra maneira.

Portanto, se a educação ao longo da vida, deve proporcionar ao indivíduo a preparação e a condição para enfrentar os novos desafios sociais, um sentido de

cidadania plena, reivindicação esta que deve tornar-se um compromisso firme com todos na ausência de políticas educacionais e procedimentos pedagógicos voltados para esse fim. Como simples retórica para legitimar mecanismos sociais e econômicos, as políticas implementadas para a EJA tendem a reproduzir desigualdades e desengajamentos sociais, histórias de fracasso escolar. Diante do exposto, a satisfação escolar dos jovens e adultos deve estar intimamente ligada ao equilíbrio dinâmico entre a percepção da qualidade educativa e o resultado que esperam alcançar para melhorar a qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, levantado em torno dos processos de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos, enquadrados no paradigma da educação ao longo da vida, visando a qualidade educativa, permitiu-nos refletir sobre esta questão a partir de abordagens empíricas e explicativas sobre o acesso e permanência destes grupos no espaço escolar.

Em primeiro lugar, por um lado, destaca a implementação de políticas democratizantes e expansionistas para a EJA, com especial atenção ao longo da vida, uma extensão das dimensões temporal e espacial da aprendizagem, cada vez mais valorizada no contexto atual. movimentos, inseguranças e imprevisibilidade.

O estudo faz uma relação direta entre qualidade educativa, sucesso e fracasso escolar. Portanto, a qualidade no ensino dos jovens e adultos opera como um fenômeno ligado à permanência ou sucesso ou, inversamente, à evasão (falta de sentido) e ao fracasso escolar. Isso porque os adultos, diferentemente das crianças e adolescentes, quando decidem ingressar ou retornar ao ensino, criam expectativas sobre as possibilidades de que seus estudos lhes permitam obter benefícios "privados e sociais", que mudarão suas condições existenciais, seus mundos pessoais e sociais, num futuro não muito distante.

No atual contexto de "risco e exclusão", entendemos que o ensino da EJA pode trabalhar para o desenvolvimento profissional e social das pessoas. Portanto,

esses adultos devem se sentir motivados com sua carreira; com isso, poderão superar dificuldades e ampliar suas possibilidades emancipatórias (sociais e econômicas). Por outro lado, aqueles que desistem, na perspectiva das atuais exigências formativas, concorrem para reproduzir situações de desigualdade e exclusão, o que se reflete de forma mais imediata em suas condições de vida e de trabalho.

Se a educação ao longo da vida é uma força vital essencial para a criatividade e a conquista da "felicidade", é preciso continuar perseverando, pois, independentemente das conquistas contábeis, a educação amplia as possibilidades de cidadania das pessoas, ou seja, suporta a construção de respostas bem-sucedidas para enfrentar os desafios envolvidos na promoção do desenvolvimento humano integral. Isso é, de fato, o que se espera da educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: Arroyo, Miguel Gonzalez; Caldart, Roseli Salette; Molina, Mônica Castagna (Organizadores). Por uma educação no campo. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.p.67 – 86.

BRANCO. Rosane Fátima da Conceição. **Educação de Jovens e adultos: (des) compassos entre direitos, políticas públicas e qualidade educacional**. -1º ed. – Curitiba: Appris, 2015.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. **Empoderamento: Instrumento de Emancipação Social?** – Uma Discussão Conceitual. REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/26722>. Acessado em: 2022.

CALDART, Roseli Salette. **A Escola do Campo em Movimento**: In. Arroyo, Miguel Gonzalez; Caldart, Roseli Salette; Molina, Mônica Castagna. (Organizadores). Por uma educação no campo. 5. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.p.89 – 131.

DI PIERRO, Maria Clara. **O Impacto Da Inclusão de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica(FUNDEB)no estado de São Paulo**. / Denise Carreira... [et al]. :organização Roberto Catelli Jr, Sérgio Haddad, Vera Ribeiro Masagão. A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. – 1º ed. – São Paulo: Global, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed.rev.e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henri. **Alfabetização e a pedagogia do empowerment político**. Freire, Paulo; Macedo, Donald. *Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos**. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/jun./jul./ago. 2012.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização de Adultos: desafios à razão e ao encantamento**. *Educação de Jovens e Adultos*. Jaqueline Moll (Org.) Sita Mara Lopes Sant'Anna... [et al] -Porto Alegre: Mediação, 2019.

OLIVEIRA, Mary Carneiro Paiva. *Educação do campo; concepção, contribuições e contradições*. *Revista Espaço Acadêmico* – Nº 140 – Janeiro de 2013. p.43 – 52. Disponível em: www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/18301/10263. Acessado em: 13 de março de 2018

SOUZA, Gilson Luiz Rodrigues; SILVA, Liziene Aparecida da. **A Educação de Jovens e Adultos como Instrumento de Transformação Social**. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*. Número IV, jul. Dez 2019. <http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura> Acessado 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3. ed. ; 7. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos**. – Curitiba: Ibepex, 2017.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. 6.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, 2016.

TRANSFORMAÇÕES E ADEQUAÇÕES NECESSÁRIAS À ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria Helena da Silva 4

Eloita Tereza de Arruda Brandalise5

Sirlene Peruchi Pereira6

Terezinha de Fátima Andrade Gomes de Oliveira 7

RESUMO

O objetivo deste artigo é levar a reflexão acerca da importância do gestor educacional nesse momento de pandemia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com escopo descritivo. Os resultados permitiram concluir que, nestes tempos de crise, a gestão pedagógica assume uma postura de governança estratégica ao estabelecer linhas de ação que favorecem relações síncronas entre professores - alunos - comunidade para desenvolver com eficiência e eficácia as atividades acadêmicas, administrativas e sociais. bem como, trabalhar a matemática de diversas maneiras, enfrentar circunstâncias desafiadoras, incertas e imprevistas por meio de plataformas tecnológicas, levando em conta o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Gestão. Covid-19. Matemática

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the importance of the educational manager in this moment of pandemic. This is a qualitative research, with a descriptive scope. The results allowed us to conclude that, in these times of crisis, pedagogical management assumes a posture of strategic governance by establishing lines of action that favor synchronous relationships between teachers - students - community to efficiently and effectively develop academic, administrative and social activities. as well as working mathematics in different ways, facing challenging,

⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/ Universidade Norte do Paraná; **Pós-graduação:** Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado – AEE, FCA Faculdades de Ciências Administrativas.

⁵**Graduação:** Graduada em Pedagogia. Unopar: Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Psicomotricidade e Educação Física Escolar. FCA: Faculdade de Ciências Administrativas.

⁶**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/ Universidade Norte do Paraná; **Pós-graduação:** Neuropsicopedagogia / Faculdade São Brás; Educação infantil, práticas em sala de aula/ Faculdade São Brás.

⁷**Graduação:** em Pedagogia, UNEMAT /Universidade do Estado do Mato Grosso. **Pós-graduação:** em Metodologia da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio e EJA /Faculdade Afirmativo. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia Institucional e Clínica / Faculdade Afirmativo.

uncertain and unforeseen circumstances through technological platforms, taking into account the teaching and learning process of students.

Keywords: Management. Covid-19.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil e mundo vem enfrentando vários desafios nesse momento de pandemia, e principalmente no tocante a educação, uma vez que as escolas sejam elas públicas ou privadas tiveram que aderir ao sistema de ensino híbrido, ou seja, uma rotatividade de alunos na escola, enquanto alguns assistem as aulas no modelo presencial, outros assistem de casa, via online. Nesse cenário, uma figura muito importante para coordenar e gerir todo esse sistema é a do gestor educacional, mas conhecido como diretor ou diretora da escola. Uma das principais funções do gestor educacional está de administrar a escola, os recursos que são destinados a ela, assim como zelar pelo bom funcionamento da instituição de ensino.

A realização de aulas no sistema híbrido, tem um caráter educativo e desafiador, educando, docentes, pais e responsáveis e demais profissionais da escola trabalhando juntos nesse momento de pandemia. A matemática pode ser trabalhada nesse modelo de ensino de diversas maneiras. Mas, sempre com objetivo de desenvolver nos alunos o pensamento crítico e investigativo, com isso, levar mais conhecimento e informação para todos os envolvidos, sejam os alunos ou os professores.

Este portfólio tem como objetivo levar a reflexão acerca da importância do gestor educacional nesse momento de pandemia, apresentar algumas questões a respeito da importância da utilização de conceitos relacionados a série geométrica e sua relação com o estudo de progressões geométricas, estudos envolvendo o cálculo de volume de sólidos geométricos com o auxílio do software Geogebra, bem como calcular o mesmo sólido usando os conceitos de integrais triplas, além de abordar a importância de utilizar simuladores nas aulas de física, tudo levando em conta o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para a realização do

presente portfólio, foram realizadas referências em sites, livros e utilização de experimento na prática.

2. O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL DIANTE DA PANDEMIA

Levando em conta a situação geradora de aprendizagem na qual aborta uma forma de educação no ensino híbrido, onde uma determinada escola pretende adotar uma estratégia de rotatividade, ou seja, fazer com que todos os alunos possam frequentar parte das aulas de maneira presencial e outra parte à distância, mas seguindo todas as medidas de prevenção da Covid-19. Com isso, entra em cena o papel do gestor educacional e de toda sua equipe pedagógica em prol desse novo desafio que o Brasil e o mundo vêm enfrentando para dá continuidade ao ensino e aprendizagem dos alunos.

O gestor educacional é de suma importância para a instituição de ensino, a ele é dada algumas funções e uma delas é fazer a administração da escola. Essa administração envolve todos os setores da escola, o gestor tem que ter um olhar bem atento com as coisas que acontecem no dia a dia na escola, é responsável pelo bom funcionamento da instituição. Nesse momento de pandemia, são vários os desafios que o gestor educacional vem enfrentando começando que nem todas as escolas são informatizadas e nem todos os alunos têm acesso à internet, sem falar que muitos professores não sabem trabalhar com novas tecnologias, tem também a questão familiar, na qual muitas delas não sabem dá um suporte para seus filhos em casa.

Diante disso, o papel do gestor educacional se faz extremamente necessário para a superação desse momento de pandemia, o mesmo será responsável pelo bom treinamento da sua equipe pedagógica em relação as aulas no sistema híbrido, dê suporte e tenha uma boa relação com os pais ou responsáveis dos alunos. Caso a escola não tenha recursos tecnológicos, o mesmo tem que buscá-los juntos aos demais órgãos competentes como por exemplos a Secretaria Estadual e Municipal de Educação ou até mesmo ao Ministério da Educação do governo Federal. Vale lembrar que o gestor não faz nada sozinho, todos tem que participar nessa luta, seja

professores, pais ou responsáveis, a comunidade escolar, governantes e representantes de empresas privadas, todos juntos numa só direção, a de superação.

2.1. Estudo de situação-problema para o ensino de Matemática

Como o paciente tomará um comprimido de 80mg por dia e antes dele tomar o mesmo medicamento no dia seguinte, 10% da droga permanece em seu corpo, do dia anterior. Resolvendo essa questão e sabendo que a mesma tem relação com a definição de série geométrica e suas propriedades, temos que:

1 comprimido corresponde a 80mg / dia, dado que no período de 24h o organismo usa 90% da droga no organismo, tem-se então a seguinte relação:

Dia	Resíduo (mg)	Medicamento (mg)
0	0	80
1	$80 \times 0,1 = 8$	80
2	$(80+8) \times 0,1 = 8,8$	80
3	$(80+8,8) \times 0,1 = 8,88$	80
⋮	⋮	⋮
n	$(80+R_{n-1}) \times 0,1$	80

Dessa forma, com R_n sendo o resíduo da droga no corpo do paciente no dia n, tem-se a relação de recorrência: $R_n = (80 + R_{n-1}) \times 0,1$, com $R_0 = 0$. Assim:

$$R_0 = 0$$

$$R_1 = (80 + 0) \times 0,1 = 8$$

$$R_2 = 8 + 0,1 \times R_1 = 8 + 0,1 \times 8 = 8(1 + 0,1) = 8 + 0,8$$

$$R_3 = 8 + 0,1 \times R_2 = 8 + 0,1 \times (8 + 0,1 \times R_1) = 8 + 0,1 \times (8 + 0,1 \times 8) = 8 + 0,8 + 0,08$$

$$R_4 = 8 + 0,1 \times R_3 = 8 + 0,8 + 0,08 + 0,008$$

Usando as relações do somatório de uma série infinita, onde pega-se o

primeiro termo que no caso é o 8 e divide-se por 1 menos a razão que no caso é o valor correspondente a porcentagem 0,1 ou 1/10, fica:

$$R_n = \sum_{n=1}^{\infty} \frac{8}{1-0,1} = 8 \cdot \frac{10}{9} = 8,8888888 \dots$$

Sendo assim, o valor acumulado de cada no corpo do paciente é representado pela seguinte série: (8; 8,88; 8,888; 8,8888; ...) em mg, logo, percebe-se que quando n tende ao infinito, o R_n (resíduo da droga no corpo do paciente no dia n) é 8,8888888 mg, ou seja, a série está tendendo a 9mg.

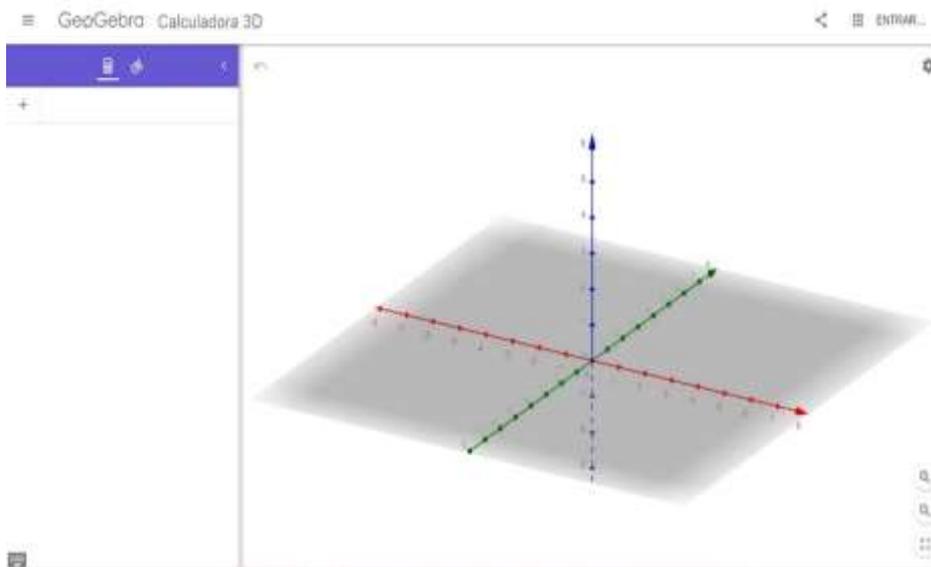
Esse tipo de situação apresentada anteriormente pode ser trabalhada no ensino médio usando o sistema híbrido, levando em conta que no ensino médio é ensinado para os alunos a famosa P.G. (Progressão Geométrica) que tem uma forte correlação com os conceitos de séries geométricas, uma vez que ambas é dado uma sequência numérica, existe um primeiro termo, existe uma razão, existe as fórmulas de resolução de um determinado problema, bem como, tendem ao infinito.

O professor poderá utilizar esse problema da seguinte forma: como no sistema híbrido uma parte da turma está presente em sala de aula e a outra em casa assistindo online, o professor poderá utilizar o data show para mostrar para os alunos a situação-problema, uma vez que o mesmo já tenha ensinado para os alunos os conceitos de P.G. Em seguida, o professor pede para todos os alunos tanto os presentes como os online, copiarem a questão e prestarem atenção na explicação do professor, sempre observando quem está prestando atenção.

Como os alunos que estão em casa(online), alguns tem dificuldades de entender por n motivos, o professor sugere uma rotatividade desse conteúdo, como uma semana um grupo está em casa e outro na escola e vice-versa, o mesmo pede que todos tentem resolver a questão. Para os que já estão em sala, na aula seguinte o professor corrige a atividade dos alunos sempre tirando as dúvidas dos alunos, na semana seguinte o grupo que estava em casa e agora está em sala de aula, também vai ter a chance de entender melhor a situação e tirar as dúvidas com o professor.

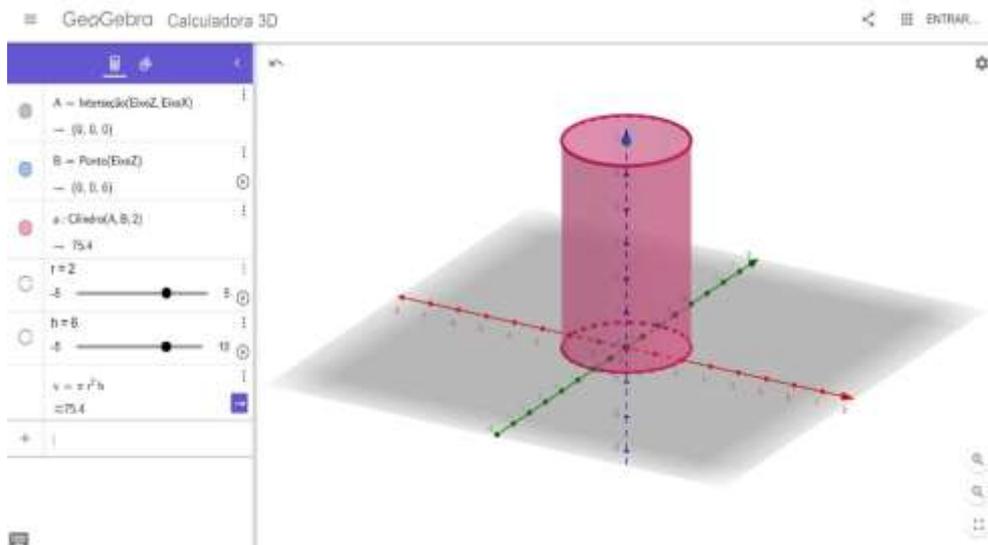
2.2. Estudando os Sólidos Geométricos com o auxílio de Softwares

Utilizando o software Geogebra 3D para a construção do sólido geométrico que no caso em questão é o cilindro, em seguida será calculado o volume desse sólido, o passo-a-passo será demonstrado a seguir: 1º passo: Acessar o site <https://www.geogebra.org/3d?lang=pt>



Fonte: (Geogebra pelo autor)

Essa é a parte da calculadora, onde aparece o plano e seus eixos(x,y,z). Clicando no ícone ao lado da calculadora tem a parte geométrica, clicar em “Mais”, abre diversas opções, mais ferramentas, na parte de sólidos, clicar no cilindro. 2º passo: Clicando no cilindro, tem que escolher dois pontos, sendo um a origem e o outra a altura (0,6), em seguida vai pedir para digitar o raio do cilindro, neste caso é 2. Para calcular o volume deste sólido tem que usar a função volume, como já sabemos que o volume de um cilindro é dado pela relação área da base vezes a altura ($v=\pi r^2 \cdot h$) é só colocar em fórmula na parte de “Entrada...”. Então temos:



Fonte: (Geogebra pelo autor)

Logo, o volume do cilindro construído é aproximadamente $75,4 \text{ cm}^3$.

Usando as integrais triplas para calcular o volume desse cilindro e levando em contas as medidas adotadas, temos:

$$\begin{aligned}
 V &= \int_0^6 \int_0^2 \int_0^{2\pi} r \, d\theta \, dr \, dz & \rightarrow V &= \int_0^6 \int_0^2 r \int_0^{2\pi} d\theta \, dr \, dz & \rightarrow V &= \\
 &= \int_0^6 \int_0^2 r \left[\theta \right]_0^{2\pi} \, dr \, dz & V &= \int_0^6 \int_0^2 r [2\pi - 0] \, dr \, dz \rightarrow V = \int_0^6 \int_0^2 2\pi r \, dr \, dz \rightarrow V = \\
 &= \int_0^6 2\pi \int_0^2 r \, dr \, dz & V &= \int_0^6 2\pi \left[\frac{r^2}{2} \right]_0^2 \, dz \rightarrow V = \int_0^6 2\pi \left(\frac{2^2}{2} - \frac{0^2}{2} \right) \, dz \rightarrow V = \int_0^6 4\pi \, dz \rightarrow V = \\
 &= 4\pi \left[z \right]_0^6 \rightarrow V = 4\pi [6 - 0] \rightarrow V = 24\pi \rightarrow V = 24 \cdot 3,14 = 75,3984.
 \end{aligned}$$

Arredondando esse valor fica: $V=75,4 \text{ u.v.}$ Com isso, pode-se perceber que os resultados são iguais, tanto usando a fórmula padrão para o cálculo do volume como utilizando as integrais triplas.

Deduzindo essa fórmula padrão do volume utilizando os conceitos de integrais triplas e função das coordenadas cilíndricas, temos a seguinte relação:

$$\begin{aligned}
 V &= \int_0^{2\pi} \int_0^R \int_0^h r \, dz \, dr \, d\theta \rightarrow V = \int_0^{2\pi} \int_0^R \left[r \cdot z \right]_0^h \, dr \, d\theta \rightarrow V = \int_0^{2\pi} \int_0^R h \cdot \\
 &= \int_0^{2\pi} \left[h \cdot \frac{r^2}{2} \right]_0^R \, d\theta \rightarrow V = \frac{2\pi R^2}{2} h \rightarrow V = \pi R^2 h.
 \end{aligned}$$

Assim, pode-se deduzir a fórmula do volume do cilindro usando os conceitos das integrais triplas e provar que a fórmula padrão é também válida no mundo da matemática.

Uma ferramenta muito utilizada hoje em dia pelos professores é o uso de softwares para a construção do conhecimento matemático, um deles é o Geogebra, esse software é bastante usado pelos docentes na construção de figuras geométricas, pois o mesmo possibilita sua visualização nas três dimensões(3D). Levando em conta o atual momento que é o ensino híbrido que está em maior vigor no que refere-se a educação, o professor poderá dá início a aula ensinando aos alunos como funciona essa ferramenta, mostrando cada passo para o seu uso e as principais funções do mesmo.

Esse tipo de recurso tecnológico, tem como finalidade auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, seja de modo presencial ou na forma híbrida, pois o uso de recursos em que o aluno pode construir e/ou manipular determinado experimento fazendo comparações, generalizações e análises, além de permitir o trabalho colaborativo, propõe um ensino de forma dinâmica, confrontando teoria e prática. Vale ressaltar a importância de que o uso do software GeoGebra não deve se opor ou substituir outras ferramentas utilizadas. A sua utilização é mais como um recurso auxiliar no ensino da matemática, poderá conferir maior precisão e rapidez em determinadas práticas, pois sozinho o GeoGebra não ensina coisa alguma.

2.3. Refletindo sobre as Potencialidades dos simuladores para o ensino de Física

Trabalhar a matemática assim como a física em sala de aula é um grande desafio para os professores. No que refere-se a física é bem mais complicado, uma vez que alguns conceitos necessitam de laboratórios de física para sua melhor compreensão, algo que está fora da realidade de muitas escolas públicas do país, mas hoje em dia existem algumas ferramentas tecnológicas que possam ajudar o professor no estudo da física em sala de aula. Uma dessas ferramentas são os simuladores de ensino, como o próprio nome já diz, permitem que façamos simulações de situações experimentais. Um exemplo de site muito famoso que contém vários desses aplicativos é o Phet, da Universidade do Colorado, que apresenta materiais para física, bem como para o ensino da matemática, química e

biologia.

Esse simulador aborda vários conceitos envolvendo o estudo da física como por exemplo: Atrito, cargas e campos, desvio de luz, difusão, energia na pista de skate, espalhamento de Rutherford, espectro do corpo negro, estados da matéria, formas de energia e transformações, forças e movimentos, gravidade e órbitas, interferência de onda, laboratório de colisões, laboratório de pêndulo, lei de Coulomb, lei de Faraday, lei de Hooke, lei de Ohm, massas e molas, moléculas e luz, onda em corda, visão de cor e dentre outros conceitos.

Levando em conta o modelo de ensino híbrido, o professor poderá trabalhar o estudo de ondas em cordas com o auxílio desse simulador, uma vez que ele está disponível nas principais plataformas digitais na forma de aplicativo e também tem a opção gratuita que é por meio do site. Para que seja possível trabalhar com esse simulador nas aulas nos dias atuais, é preciso que o professor introduza o assunto sobre ondas em cordas na sala de aula, utilizando os recursos dados a ele e aos alunos como o livro didático, a lousa ou quadro, ou até mesmo o data show. Feito isso, o professor pede para os alunos fazerem uma pesquisa sobre esse simulador na internet para a próxima aula, isso vai ajudar os alunos a terem um certo conhecimento de como funciona esse simulador. Na próxima aula, o professor vai trabalhar juntos com os alunos os conceitos da aula anterior, mas dessa vez usando o recurso do simulador em questão.

Para que tanto o professor e os alunos tenham acesso a todas as funcionalidades e materiais disponíveis do simulador, é necessário que todos façam um cadastro utilizando e-mail e uma senha, se alguém já possui é só fazer login. Ao clicar no simulador, ele será executado e abrirá uma página com uma corda feita de bolinhas coloridas. O efeito de ondas em cordas pode ser feito de forma manual, oscilando ou por meio de pulso, a interfase é de fácil compreensão e manuseio para os alunos e também para o professor, basta um pouco de prática. Com isso, todos os alunos terão a oportunidade de acessar, acompanhar e interagir durante a aula, seja os presentes em sala de aula ou os que estão assistindo a aula de casa de modo online.

Por meio do estudo através de simuladores como Phet, algumas contribuições são pertinentes no conceito de ondas em cordas para a aprendizagem dos alunos. Um dos objetivos é de discutir as propriedades de ondas utilizando um vocabulário comum, prever o comportamento das ondas em diferentes meios e nos terminais de reflexão. Além disso, ele supre a falta de laboratórios de física, devidamente equipados nas escolas. Permite aos alunos fazerem conexões entre os fenômenos da vida real e a ciência, aprofundando assim, sua compreensão e apreciação do mundo físico.

Permitem aos alunos acesso ao mundo tecnológico que tanto os fascina hoje em dia, ainda possibilita aos professores aproximá-los de princípios fundamentais do estudo envolvendo as ondas em cordas. Uma vez que os alunos se mostram mais interessados, diminuindo um grande problema no processo de ensino e aprendizagem, aumentando as chances de ter êxito no ensino desse conteúdo e de outros também. Entretanto, isso não significa que ao utilizar o simulador nas aulas de física, vai acabar com todos os problemas do processo de ensino e aprendizagem, mas o mesmo tem a função de ser um facilitador, atrelado com outros recursos na busca de uma melhora na construção do aprendizado tanto dos alunos quanto para o professor nos dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente portfólio tem como assunto central as transformações e as adequações necessárias que a escola tem que fazer em tempos de pandemia, abordando a importância do gestor educacional nesse momento, o estudo de sólidos geométricos e seu cálculo do volume no Geogebra e com integrais triplas. Através do estudo realizado, foi percebido a suma importância do gestor educacional na escola nesse momento de pandemia, foi observado também que tanto o volume do cilindro usando o software Geogebra é igual se aplicar os conceitos de integrais triplas, uma vez que existe uma correlação de dedução da forma desses conceitos no mundo da matemática.

Levando-se em consideração os aspectos observados e pensando numa futura prática docente, é importante o docente junto com o gestor educacional levarem em conta uma aprendizagem significativa, levar em conta a importância do trabalho em conjunto com os colegas de trabalho e também como os alunos, saber preparar seus alunos para que os mesmos possam aplicar os conceitos aprendidos em sala de aula e em casa pelo sistema híbrido no seu cotidiano, não ficar apenas na teoria, no decoreba e na mesmice, mas mostrar como funciona na prática alguns conceitos matemáticos e físicos, ensinando-os a terem uma argumentação certa e crítica.

Dessa forma, uns dos papéis tanto do professor quanto do gestor educacional seja no sistema presencial ou no sistema híbrido, é preparar e formar seus alunos numa visão crítica e reflexiva, ou seja, um ensino emancipador no qual seja capaz de tornar os alunos seres capazes de exercerem sua cidadania de forma consciente e plena perante a sociedade, mas para isso aconteça o docente tem que ser aberto e liberto de qualquer conceito segregador, tem que ser acolhedor e ter uma visão de forma igualitária para todos e sempre lembrando que o foco principal está em melhorar o ensino e aprendizagem do alunos.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Genilce Caldeira Souza. **O uso de simuladores no ensino de Física: estudo da corrente induzida por meio de atividade investigativa**. Repositório UFMG. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AGPMPG/1/monografia_genilce_caldeira.pdf>. Acesso em 08 Abr. 2021.

Geogebra Calculadora 3D. Geogebra. Disponível <<https://www.geogebra.org/3d?lang=pt>>. Acesso em 07 Abr. 2021.

GRINGS. **Integral Tripla Coordenadas Cilíndricas - Aula 1**. Omatemático.com. Disponível <<https://www.youtube.com/watch?v=492T9meZLdA&t=1105s>>. Acesso em 07 Abr. 2021.

MENDES, Mariane. **Uso de Simuladores no Ensino da Física**. Brasil Escola. Disponível em <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/uso-simuladores-no-ensino-fisica.htm>>. Acesso em 08 Abr. 2021.

NOGUEIRA, Tânia Mara. **Gestão Educacional**. Londrina: Ed. Distribuidora S.A., 2019

Onda em Corda. Phet Colorado. Disponível em <https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/wave-on-a-string>. Acesso em 08 Abr. 2021.

VIEIRA, Ronaldo Savioli Sumé. **Análise Matemática.** Londrina: Ed. Distribuidora S.A., 2019.

WOLFF, Maria Eliza; SILVA, Dirceu Pereira. **O Software Geogebra no Ensino da Matemática.** Dia a Dia Educação. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_mat_artigo_maria_eliza_wolff.pdf>. Acesso em 07 Abr. 2021.

A CONTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Dalbene Cristina Caldas da Silva⁸

Fabiana Prado do Nascimento⁹

Thais Luana Franco Macário¹⁰

Leila de Oliveira Cardoso¹¹

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo verificar a contribuição das aulas de Educação Física para a formação cidadã dos alunos do Ensino Médio. A pesquisa caracteriza-se como quantitativa e qualitativa. O universo da pesquisa foi uma Escola Estadual localizada no município de Várzea Grande - MT e contou com a participação de alunos e professores do 1º ano do Ensino Médio. Os instrumentos utilizados foram questionário e livre observação. Os principais resultados demonstraram que os alunos não têm conhecimento sobre o conceito de cidadania, não conseguem respeitar as regras de convivência e entram em contradição quando perguntados se já praticaram ou se já sofreram Bullying, e por fim não relacionam as aulas de Educação Física como algo benéfico.

Palavras-chave: Educação Física. Cidadania. Bullying.

ABSTRACT

This research aims to verify the contribution of Physical Education classes to the citizen education of high school students. The research is characterized as quantitative and qualitative. The universe of the research was a State School located in the municipality of Várzea Grande - MT and had the participation of students and teachers of the 1st year of high school. The instruments used were questionnaire

⁸ **Graduação:** Educação Física Licenciatura pelo UNIVAG /Centro Universitário de Várzea Grande; **Pós-graduação:** Educação Física escolar pela FIAVEC / Faculdade Integrada de Várzea Grande. cristinacaldas_16@hotmail.com

⁹ **Graduação:** Educação Física Licenciatura pelo UNIVAG /Centro Universitário de Várzea Grande; **Pós-graduação:** Educação Infantil com ênfase em Educação Especial pela Faculdade Integrada de Várzea Grande-FIAVEC. fabypradonascimento@gmail.com

¹⁰ **Graduação:** Educação Física Licenciatura pelo UNIVAG /Centro Universitário de Várzea Grande; **Pós-graduação:** Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Afirmativo. thaisluana.franco@gmail.com

¹¹ **Graduação:** Pedagogia pela Faculdade Cuiabana de Educação e Letras; **Pós-graduação:** Pós-Graduação Lato Sensu a nível de especialização em “Formação de Professores: ensino” - Universidade Católica Dom Bosco. leilacardosocba@hotmail.com

and free observation. The main results showed that students do not have knowledge about the concept of citizenship, cannot respect the rules of coexistence and are in contradiction when asked if they have ever practiced or if they have already been bullied, and ultimately do not relate physical education classes as something beneficial.

Keywords: Physical Education. Citizenship. Bullying.

1 INTRODUÇÃO

O tema surgiu durante o estágio no Ensino Médio, quando pudemos observar a necessidade de os alunos aprofundarem o conhecimento sobre o tema cidadania e como ela influencia nossas vidas. A relevância do tema se dá no sentido de beneficiar a convivência social de qualidade. Considerando que segundo o PCN+, a:

[...] Educação Física, como disciplina escolar, deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir reproduzir e transformar essa cultura. Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 2002, p. 139).

Então, levantou-se o questionamento: Qual contribuição que as aulas de Educação Física podem dar a esses jovens?

Segundo Barbosa (2001) para a transformação da sociedade embutida, hoje, de novos valores, o professor de Educação Física precisa ressignificar sua prática pedagógica no dia a dia com intuito de conscientizar seus alunos de seus direitos e deveres para a promoção da cidadania.

Através deste estudo podemos observar a dificuldade que os jovens têm de entender o que é cidadania. Os jovens não possuem uma ideia clara sobre o assunto, esse conceito deve ser vivenciado dentro e fora da escola. Definimos então o que é cidadania através do dicionário crítico de Educação Física:

[...] A Cidadania adquiriu nos últimos anos, o status indispensável do discurso e da prática política democrática. Por isso, consolidou-se como uma das referências mais importantes na articulação das políticas públicas

e na formulação de programas institucionais voltados a inclusão social. [...] Em termos conceituais, é possível definir cidadania como o *status* concedido aqueles que são membros integrais de uma comunidade política e, em consequência possuem “*direito a ter direitos*”. (ARENDDT, 2005, p. 64-65).

O processo de aprendizagem social na escola incluindo as aulas de Educação Física, é um processo de socialização muito importante que viabiliza o aprendizado de valores e normas e não somente conteúdo.

Para tanto, na aprendizagem social é preciso verificar o papel da escola, levar em consideração o currículo explícito, como também o que está oculto. O cotidiano da escola é o mais importante para os estudantes, pois vai ajudar na construção de sua personalidade tanto quanto na aquisição dos conhecimentos transmitidos (ÂNGULO et al, 2005).

Tendo como foco da pesquisa a contribuição das aulas de Educação Física para a formação cidadã dos alunos do Ensino Médio surgiram também outros pontos a serem observados: para que o aluno aprenda a ser um cidadão ele precisa agir com respeito, responsabilidade, justiça, solidariedade, não violência e aprender a dialogar nas mais diversas situações. Esses valores devem ser ensinados na escola. (LODI et al, 2007).

Através desses apontamentos surgem outros conceitos como o de Alteridade o “Ser único, diferente sugere uma reflexão sobre quem sou eu, onde estou permitindo a percepção do indivíduo na sua integralidade, distinguindo-se do outro, porém respeitando a diferença implícita nessa relação” (ARENDDT, 2005, p. 22-23). Ou seja, incluir o conceito de alteridade ao de cidadania que passa pela concepção do indivíduo no coletivo, respeito e não agressão tanto no sentido corporal como de assimilar ideias para aceitar o novo.

A autonomia entra como independência do sujeito nos aspectos físicos, sociais e econômicos. É meta da educação a autonomia como produto de conhecimento. (CARVALHO et al, 2005).

Utiliza-se também:

[...] O Projeto Político Pedagógico é um instrumento de balizamento para as ações que dão vida e significado a escola. Deve ser concebido coletivamente no âmbito da escola, portanto é um instrumento de referência para a comunidade escolar como um todo e para cada um dos componentes curriculares em particular. (CAVAGNARI et al, 2005, p. 345).

Com isso chegamos ao conceito de Bullying, ou seja, o conflito é uma parte natural da vida de todos nós, isso se dá através das relações diretas ou mediadas com o outro, essa relação nos revela a diferença que temos e que nos obriga a agir, descobrir, comparar e buscar uma forma de entendermos mais sobre nós mesmos e os outros. “O conflito torna-se, portanto, a matéria prima para nossa contribuição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social” (ARANTES, 2007, p. 59-60).

O termo Bullying é utilizado, em seu sentido mais restrito, para designar estes atos de violência; uma prática perversa, na qual predominam humilhações sistemáticas a crianças e adolescentes no ambiente escolar. Porém, quando nos referimos a este fenômeno, estamos falando de uma diversidade de atitudes e situações que caracterizam um problema social (GARESCHI, 2008).

O Bullying também é definido como Síndrome de Maus tratos Repetitivos (FANTE, 2005, p. 9).

[...] *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying* (FANTE, 2005, p. 28-29)

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual que atende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao 1º do Ensino Médio no Município de Várzea Grande. Os entrevistados foram alunos do 1º ano do Ensino Médio e Professores de Educação Física e áreas afins.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como quantitativa que é expressão com medidas numéricas sendo que os dados e a lógica devem levar a solução real, e a qualitativa que é utilizada para classificar dados sociais obtidos através de questionários que implicam no levantamento de dados no local onde ocorrem os fenômenos. Dentre as vantagens obtidas através da aplicação do questionário podemos citar que as respostas são rápidas, economiza tempo, não há risco de distorção, pois o pesquisador não está por perto. Conforme Marconi, Lakatos, (2002).

O primeiro passo adotado foi o levantamento de referências sobre cidadania, Bullying, métodos de pesquisa e análise de dados a partir de questionário, que é feita considerando os objetivos traçados e os dados coletados, pois segundo Gil, (1996, p. 87) “O objetivo indica o que se pretende alcançar como produto final”.

A coleta de dados por questionário entende-se que é um conjunto de perguntas que são respondidas por escrito pelo pesquisador, assim segundo Gil, (1996, p. 90). “Qualquer que seja o instrumento utilizado convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisadores”.

Com tudo, o questionário segundo Gil (1996) é o meio mais barato e mais rápido para obter informações, pois não necessita de treinamento prévio. O questionário deve ser elaborado de forma simples para traduzir bem o objetivo da pesquisa.

É necessário que os pesquisados sejam típicos ao universo a ser pesquisado. Para analisar os questionários primeiro verificamos se todas as respostas foram respondidas corretamente para não haver dupla interpretação nas questões abertas e atrapalhar a contabilização de dados (GIL, 1996).

Para analisar os dados é preciso codificar as respostas calcular e tabular os dados estatísticos, junto com a análise pode ser feita a interpretação que segundo Gil (1996) consiste em estabelecer uma ligação entre o resultado obtido com outros já conhecidos sejam derivados de teorias ou de estudos já realizados, e na análise

de dados a necessidade de cálculos estatísticos, pois se precisa da porcentagem. Estes procedimentos estão entrelaçados com o objetivo da pesquisa.

Por fim os resultados, depois de coletados e analisados os dados a apresentação é feita através de um relatório que pode ser simples, exemplo: Como uma tabela com os resultados. (GIL, 1996).

A escola em que foi aplicada a pesquisa no ato da visita dos pesquisadores foi entregue aos alunos e professores o termo de consentimento livre e esclarecido, o que deu permissão e acesso a iniciar a coleta de dados.

3. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Seguem-se os resultados obtidos através dos questionários aplicados durante a pesquisa.

Foram aplicados os questionários em uma Escola Estadual na cidade de Várzea Grande com alunos do 1º ano do Ensino Médio, quando foram realizadas perguntas referentes a assuntos relacionados à Cidadania, Bullying, regras nas aulas de Educação Física e valores relacionados às aulas aplicadas pelo professor.

Perguntas	Respostas	Dados obtidos em %
Você já praticou Bullying?	Não/ Sim	80% Não / 20 % Sim
Você já sofreu Bullying?	Não/ Sim	90% Não/ 10% Sim

TABELA 1 – Concepção de Bullying pelos alunos

Perguntados se já sofreram Bullying durante as aulas de Educação Física 90% dos alunos responderam que nunca sofreram, e 10% responderam que sim, porém quando questionados sobre a justificativa apenas 4% justificou a resposta.

Quando questionados se eles já haviam praticado Bullying 80% responderam que não e 20% responderam sim e apenas 35% justificaram as

respostas, entretanto a uma divergência entre as perguntas se já sofreram e se já praticaram o Bullying.

Segundo Fante (2005, p.29) “o fenômeno Bullying é uma realidade inegável nas escolas brasileiras independentemente de turno de estudo, localização da escola, tamanho da escola ou da cidade onde ela se localiza ou se são séries finais ou iniciais ou ainda se a escola é pública ou privada”.

Perguntas	Respostas	Dados obtidos em %
O que você entende por cidadania?	Responderam/ Não souberam responder	80% responderam/ 20% não souberam
As regras de convivência são difíceis de serem respeitadas nas aulas de Educação Física?	Respeito ao próximo/ Não souberam responder	80% Respeito ao próximo. / 20% Não souberam responder

TABELA 2 - Prática de bullying durante as aulas de Educação Física

Segundo Arendt, (2005, p.63) “Cidadania significa fundamentalmente, neste momento, o respeito efetivo a conjunto de direitos”. Quando perguntados sobre o que eles entendem por cidadania 20% não souberam responder e 80% responderam porém nenhuma das respostas se aproximou do real contexto de cidadania, que parte dos alunos entende como apenas respeito ao próximo.

Questionados sobre as regras de convivência tentamos identificar se são difíceis de ser respeitadas nas aulas de Educação Física 80% dos entrevistados responderam que a regra mais difícil de ser respeitada é a regra de convivência, ou seja, respeitar o próximo, e 20% não souberam responder.

Perguntas	Respostas	Dados obtidos em %
O que você mais gosta nas aulas de Educação Física?	Vôlei Futebol/Nada /Não sabe	80% Vôlei e Futebol /15% Nada /05% Não Sabe
Descreva suas aulas de Educação Física:	Descreveu/ Acha boa	30% Descreveram /45% Açam boas / 25% Chata ou indiferente

	/chata ou indiferente	
Existem atividades propostas pelo professor que você não realiza?	Não/Sim	65% Não/ 35% sim ex.: Vôlei, Futebol/Alongamento e exercício aeróbico.

TABELA 3 – Apreciação das aulas de Educação Física

Questionados sobre o que eles mais gostam nas aulas de Educação Física 80% disseram que gostam de jogar futebol e vôlei, 15 % disseram que preferem ficar sentados e 5% não gosta ou não realiza nenhuma atividade. Dentre as respostas uma justificativa nos chamou atenção, por estar dentro do contexto das aulas “Que meu corpo se desenvolve mais, é bom para minha saúde”. A aluna não se identificou. É possível perceber por estas respostas que a atividade física para grande parte destes alunos é praticada por prazer e não é vista como momento de socialização ou contato importante com os iguais.

Foi pedido para que eles descrevessem as aulas de Educação Física 30% descreveram as aulas, 45% acham boas e 25% chata ou é indiferente.

Com relação às atividades propostas pelo professor e a participação nas mesmas, 65% responderam que realizam todas as atividades sendo que apenas dois justificaram, 35 % responderam que nem sempre realizam as atividades sendo que 10% não praticam futebol e 10% não pratica vôlei ou natação, outros 10% não praticam alongamento e exercícios aeróbicos, e 5% não pratica nenhum tipo de atividade proposta pelo professor.

Perguntados sobre os apelidos mais comuns na escola foram citados Índia 20%, Gordo 15%, Magrela 20% Cabeção 15%, Baianinha 15%, sendo que 15% não descreveram nenhum apelido.

Chegamos à conclusão de que os alunos não têm conhecimento efetivo sobre o que é cidadania, tratando o tema de forma comum sem especificações. Não conseguem respeitar as regras de convivência entram em contradição quando perguntados se já praticaram ou se já sofreram Bullying, e por fim não relacionam as aulas de Educação Física como benefício para o corpo e para a convivência

apenas praticam o que gostam. Fica um questionamento sobre o sentido e a relevância dos conteúdos aplicados.

[...] A educação física não pode ignorar a mídia e as práticas corporais que essa retrata, bem como o imaginário que ajuda a criar. Entendemos que é uma função da disciplina é justamente integrar criticamente o aluno na esfera da cultura corporal e, para que isso realmente ocorra, é necessário que as aulas forneçam informações relevantes e contextualizadas sobre os diferentes temas da cultura corporal. Cabe a disciplina, portanto manter um permanente diálogo crítico com a mídia, trazendo a para a reflexão dentro do contexto escolar. (BRASIL PCN+, 2002, p. 148).

Seguem se os dados analisados no questionário aplicado aos professores sendo dois Educadores Físicos e dois generalistas:

Perguntas	Respostas	Dados em %
É possível desenvolver na escola pública um projeto pedagógico na perspectiva da formação da cidadania?	Sim / Não	100% sim
Você tem conhecimento dos Programas Nacionais e Estaduais de Direitos Humanos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs e o Programa Nacional de Livros Didático no sentido de fomentar uma cultura de respeito aos direitos humanos?	Sim / Não	75% Sim 25% Não

TABELA 4 – Práticas Pedagógicas que desenvolvem cidadania

Ao serem questionados se é possível desenvolver na escola pública um projeto pedagógico para formação da cidadania, 100 % responderam que sim.

Segundo o PCN+ da educação as informações sobre a cultura corporal influenciam a construção do imaginário social, tornando clara a importância da cultura corporal nos meios de comunicação como internet televisão etc. Isso deve voltar como benefício para o ensino e aprendizagem da Educação Física. (BRASIL, 2002).

Quando questionados se os professores têm conhecimento dos Programas Nacionais e Estaduais de Direitos Humanos, PCNs e Livros Didáticos no sentido de fomentar uma cultura de respeito aos direitos humanos, 75% dos professores responderam que sim e 25% responderam que não. Segundo o PCN+ da educação é papel da disciplina de Educação física e dos professores transformar opiniões preconceituosas com a disciplina e com o outro no ensino médio. (BRASIL, 2002).

Perguntas	Respostas	Dados obtidos em %
Seu conteúdo didático incentiva, de forma prática, o aluno a trabalhar a capacidade criativa e ampliar o seu conhecimento cultural?	Sim / Não	100% Sim
A escola é capaz de desenvolver práticas significativas que estimulam o aluno a agir com respeito, autonomia e diálogo?	Sim / Não	100% Sim

TABELA 5 – Prática Pedagógica e cidadania

Ao serem questionados se os conteúdos aplicados incentivam, de forma prática, o aluno a trabalhar a capacidade criativa e ampliar o seu conhecimento cultural, 100% responderam que sim, justificando que estimula a criatividade e raciocínio respeitando as dificuldades, pesquisa, convivência em grupos, apresentação de trabalho e incentivando o conhecimento. O professor deve partir do ponto de vista de que o aluno já traz consigo experiências positivas ou negativas das aulas de Educação Física, essas experiências devem ser utilizadas como ponto de partida para aplicação dos conteúdos para o ensino médio bem como valorizar o imaginário do aluno ajudando-o a criar e repensar novas situações. (BRASIL PCN+, 2002).

Quando nos referimos à escola, se ela é capaz de desenvolver práticas significativas que estimulam o aluno a agir com respeito, autonomia e diálogos, 100% professores responderam que sim, justificando que se tenha elaboração de palestras, debates e projetos sobre gravidez na adolescência etc.

Perguntas	Respostas	Dados obtidos em %
Apenas a formulação de leis garante os direitos aos cidadãos na sociedade atual?	Sim/ Não	50% Sim 50% Não
O compromisso com o trabalho, cumprimento de horário, das tarefas	Sim/ Não	100% Sim

definidas no coletivo contribuem na compreensão do papel social na escola?		
É papel de a escola trabalhar o conhecimento que permita ao indivíduo situar-se na condição de sujeito social, o que requer, também, trabalhar valores, hábitos, atitudes e comportamentos que possibilitem o pleno exercício da cidadania. Como isso acontece em sua disciplina?	Respeitar as regras, as diferenças, cooperação, caráter e compromisso com a sociedade, na sala de aula o diálogo, conhecimento adquirido o aluno consegue melhorar como cidadão no mercado de trabalho.	100% Sim

TABELA 6 – Leis e compromisso pedagógico

Ao serem questionados se apenas a formulação de leis garante os direitos aos cidadãos na sociedade atual, 50% professores responderam que sim e 50% responderam que não. Os que responderam que sim, justificaram que as leis são para ser cumpridas e que são aplicadas em cada circunstância. Os que responderam não justificam haver a necessidade de formular e cumprir as leis. O direito o comportamento moral e ético consiste em reconhecer o outro como sujeito de direitos iguais, compreender que todo o ser humano independente de seu papel na sociedade tem direitos iguais a todos. (BRASIL, 2007).

Quando nos referimos ao compromisso com o trabalho, cumprimento de horário e a contribuição na compreensão do papel social da escola, 100% dos professores responderam que sim, justificando que o comprometimento na educação do aluno flui, mas o trabalho em equipe melhoraria o conhecimento do aluno e o prepararia para a vida social. Deve haver um trabalho em equipe no sentido de interagir as disciplinas, o aluno deve conseguir relacionar e ver a necessidade de recorrer a outra disciplina para compreender aquela em que trabalha em determinado momento. (BRASIL PCN+ 2002).

Ao serem questionados sobre o papel da escola em trabalhar o conhecimento que permita ao indivíduo situar-se na condição de sujeito social, trabalhando valores, hábitos, atitudes e comportamentos exercendo a cidadania,

ocorrendo em sua disciplina, responderam respeitar as regras, as diferenças, cooperação, caráter e compromisso com a sociedade, na sala de aula o diálogo, conhecimento adquirido o aluno consegue melhorar como cidadão no mercado de trabalho.

Perguntas	Respostas	Dados Obtidos em %
Você, professor, percebe em seu trabalho contribuições no processo de construção da cidadania?	Sim/ Não	100% Sim
Seu conteúdo didático incentiva, de forma prática, o aluno a trabalhar a capacidade criativa e ampliar o seu conhecimento cultural?	Sim/ Não	100% Sim

TABELA 7 – Prática, conteúdos e construção cultural.

Quando nos referimos aos mesmos se em seu trabalho a contribuições no processo de construção da cidadania, 100% responderam que sim, justificando que o aluno pensa melhor e define o futuro, com trabalhos em sala de aula com conversas sobre a cidadania melhorando a competitividade, o respeito e cooperação sempre presentes nas atividades. ‘A atividade deve se adequar ao aluno, e não o aluno a atividade. O professor que se mantiver rígido em atividades que não despertem nenhum interesse dos alunos termina por afastá-los da disciplina’ (BRASIL PCN+ 2002, p. 153).

Ao serem questionados se os conteúdos aplicados incentivam, de forma prática, o aluno a trabalhar a capacidade criativa e ampliar o seu conhecimento cultural, 100% responderam que sim, justificando que estimula a criatividade e raciocínio respeitando as dificuldades, pesquisa, convivência em grupos, apresentação de trabalho e incentivando o conhecimento. O professor deve partir do ponto de vista de que o aluno já traz com sigo experiências positivas ou negativas das aulas de Educação Física, essas experiências devem ser utilizadas como ponto de partida para aplicação dos conteúdos para o ensino médio bem como valorizar o imaginário do aluno ajudando-o a criar e repensar novas situações. (BRASIL PCN+, 2002).

4 CONCLUSÃO

Considerando as análises feitas e os dados pesquisados, podemos dizer que este estudo foi de grande valia, para compreendermos um pouco mais o universo dos alunos que estão saindo da adolescência para a vida adulta.

Ficou claro que a carência de informações e conhecimento sobre conceitos básicos como a cidadania irá afetar a vida deste jovem cidadão, de forma direta ou indireta, dificultando o convívio social e limitando as oportunidades deste indivíduo.

É fundamental a construção de um cidadão crítico que seja capaz de vivenciar conceitos sobre a sociedade e seus deveres de cidadão tanto dentro como fora do ambiente escolar, buscando sempre a socialização, respeito às regras a serem cumpridas em uma sociedade.

Como a formação desse cidadão se relaciona com a Educação Física e Educadores Físicos? Podemos dizer que tudo, pois quando um jovem não encontra segurança e ensinamento em seu lar ele procura nas pessoas mais próximas, ou seja, a escola onde ele convive com os professores e os colegas todos os dias, o professor precisa acima de tudo ser humano ter consciência de que ele não vai apenas ensinar seu conteúdo, ele será exemplo, será conselheiro nas horas que precisar o professor não pode ser omissos a realidade que o cerca. A disciplina de Educação Física lida diretamente com a ideia de corpo autoestima e contato social, evidenciando cada aluno no meio e o confrontando com sua imagem e o reconhecimento dela. Ao educador físico caber ser o elo desta corrente ligando o aluno ao social através da inserção do seu corpo e a imagem positiva dele.

Para tanto o professor a de se envolver com a realidade e utilizar de seus conhecimentos, o espaço escolar para ser a diferença naquela região naquela escola com auxílio dos recursos disponíveis e com a socialização de conteúdos com a vida a realidade destes jovens, para que eles entendam o significado daquilo que estão aprendendo e saibam como aplicar isso futuramente em sua vida para seu benefício.

Diante da pesquisa realizada, observamos a dificuldade dos alunos ao explicarem o que é cidadania, se já sofreram ou fizeram bullying, partindo desse pressuposto pretendemos através desta pesquisa mostrar que as aulas de Educação Física podem ser um meio de comunicação para discussões sobre cidadania e bullying.

Para que isso seja realizado de forma com que o aluno desenvolva seu aprendizado, precisamos entender também que o professor precisa de técnicas diferenciadas para conduzir as aulas, um exemplo é reunir a classe para um debate, com humor, realizar práticas diferentes do seu dia a dia, apontar questionamento, fazer brincadeiras que envolva o contexto abordado, usar a imaginação, criatividade para conduzir as aulas.

Durante a pesquisa surgiu à necessidade de dar continuidade a este estudo de forma a entender como a cidadania pode modificar a vida e a visão de mundo nos alunos do ensino médio.

Sugerimos então a realização da pesquisa em uma escola com padrão de regras diferenciadas uma escola de orientação militar, para uma possível comparação de entendimento e conhecimento da cidadania, com relação a uma escola estadual situada num bairro carente, para se ter uma noção da necessidade de educação de direitos que nossa juventude necessita

5 REFERÊNCIAS

ÂNGULO, R., *et al.* Currículo in **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí. 2005.

ARANTES, V. A. A construção de relações e espaços democráticos no âmbito escolar. In **Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: MEC, 2007.

ARENDT, H. Cidadania in **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí. 2005.

BARBOSA, C. L. A. **Educação Física escolar**: as representações sociais. Rio de Janeiro. Shape, 2001.

BENGOECHEA S, *et al.* Paradigma in **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí. 2005.

BRASIL. **Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais PCN+**: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2002.

CARVALHO, S. R., *et al.* Autonomia in **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí. 2005.

CAVAGNARI, L. B. Projeto Político Pedagógico in **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí. 2005.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí. 2005.

GUARESCHI, P. **Bullying**: mais sério do que se imagina. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LODI, L. H.; ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e cidadania. In **Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PANTOJA, C. S.; ALMEIDA, L. C. **Bullying em ambiente escolar**. ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v.7, n.12, 2011.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS APLICATIVOS DE JOGOS “MATEMÁTICOS”: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Simony Maria Pereira de Medeiros¹²

Rafael Rosa da Silva¹³

Amanda Jesus Azevedo dos Reis¹⁴

Erci Gonçalves de Oliveira¹⁵

RESUMO

O letramento matemático é importante no processo de alfabetização de todas as crianças, inclusive as com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo necessário para sua formação integral como pessoa, além de abrir caminhos para o desenvolvimento de habilidades em outras disciplinas presentes no currículo escolar. Diante dessa realidade, as tecnologias digitais poderão ser grandes aliadas para contribuir no processo de ensino e aprendizagem destas crianças. Este trabalho tem por objetivo discutir sobre o TEA, o ensino de matemática e as tecnologias digitais. O método desenvolveu-se com uma pesquisa métrica realizada na plataforma *Google Play Store* de aplicativos de jogos para o ensino de matemática, voltados para crianças autistas. Foi observado que há somente dois aplicativos, indicando a necessidade da produção de mais ferramentas que possam ser utilizadas como suporte metodológico para a melhoria do ensino da matemática das crianças com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Matemática. Aplicativos de Jogos.

ABSTRACT

Mathematical literacy is important in the literacy process of all children, including those with Autism Spectrum Disorder (ASD), being necessary for their integral formation as a person, in addition to opening paths for the development of skills in other subjects present in the school curriculum. . Given this reality, digital technologies can be great allies to contribute to the teaching and learning process of these children. This work aims to discuss about TEA, mathematics teaching and digital technologies. The method was developed with a metric research carried out

¹²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra (FAEST) e em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra (FAEST).

¹³**Graduação:** Pedagogia/ Universidade Paulista (UNIP); **Pós-graduação:** Neuropsicopedagogia Faest/Uniserra.

¹⁴**Graduação:** Pedagogia /Faest Uniserra; **Pós-graduação:** Educação Infantil Faest /Uniserra.

¹⁵**Graduação:** Pedagogia – Faculdade Unitas; **Pós-graduação:** Educação Infantil – Faculdade Unitas.

on the Google Play Store platform of game applications for teaching mathematics, aimed at autistic children. It was observed that there are only two applications, indicating the need to produce more tools that can be used as a methodological support to improve the teaching of mathematics for children with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Math. Game Applications.

1. INTRODUÇÃO

Na mais recente classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-V (APA, 2013), o autismo é descrito como um distúrbio do neurodesenvolvimento e denominado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), e que traz prejuízos sociocomunicativos e padrões de comportamentos e interesses, cuja incidência é maior em homens do que em mulheres.

O ensino da matemática deve fazer parte do processo educativo da criança desde a educação infantil, pois elas exploram o mundo a partir dos símbolos que recebem e aprendem com experiências, visto que já denominam formas originais de se relacionarem com a escrita de números e palavras (CUSATI, 2016).

Atualmente, as crianças crescem em uma sociedade tecnológica, principalmente a audiovisual e digital, e estas acabam contribuindo para o desenvolvimento de aptidão para captar mensagens, entretanto nem sempre essa tecnologia é usada pelas escolas para melhorar o aprendizado (MAIA; JACOMELLI, 2020). As tecnologias digitais podem contribuir para ampliar abordagens de educadores e outros envolvidos no desenvolvimento integral da criança com TEA (PONTES ET AL., 2018).

Diante da importância e das dificuldades do ensino da matemática para crianças com TEA e a necessidade de discussão sobre recursos educacionais, há aplicativos de jogos que possam contribuir como suporte metodológico no processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos autistas?

Posto o questionamento, este trabalho tem por objetivo geral trazer discussões sobre o Transtorno do Espectro Autista, o ensino da matemática e as

tecnologias digitais realizando uma pesquisa métrica na plataforma *Google Play Store* sobre aplicativos de jogos de matemática voltados para crianças autistas.

É nessa perspectiva que o presente trabalho traz a relevância dos suportes teóricos que possam ser utilizados para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA. O ponto primordial deste estudo é ressaltar a importância do ensino da matemática para as crianças autistas e a utilização de tecnologias digitais que possam servir de recursos para a melhoria desse ensino.

A revisão da literatura utilizada foi baseada em artigos obtidos a partir de pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior- CAPES e na plataforma do Google Acadêmico

Portanto, esse trabalho traz alguns referenciais teóricos e discussões sobre o TEA, o ensino da matemática, as tecnologias digitais, o caminho da pesquisa, os resultados e discussões e as considerações finais.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) de acordo com a *American Psychiatric Association* (APA, 2013) é uma síndrome comportamental que apresenta comprometimentos nas áreas da interação social, da linguagem e/ou comunicação e caracteriza - se também pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

De acordo com a Lei nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos do indivíduo com TEA a caracteriza em seu artigo 1º como deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal utilizada como interação social, ausência de reciprocidade social, falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, padrões repetitivos de comportamentos e restritivos,

interesses e atividades manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos, interesses restritos e fixos.

Klin (2016) afirma que o TEA se inicia normalmente na infância e tende a persistir na adolescência e na idade adulta, sendo sua prevalência maior em meninos, na proporção de 3,5 a 4,0 homens para 1 mulher.

Ainda sobre as características do TEA, Silva et al. (2012), traz que:

[...] A palavra “autismo” deriva do grego “autos” que significa “voltar-se para si mesmo”. A primeira pessoa a utilizá-la foi o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1911, para descrever uma das características de pessoas com esquizofrenia, se referindo ao isolamento social dos indivíduos acometidos (SILVA ET AL., 2012, p.159).

O TEA manifesta-se nos primeiros anos de vida da criança e sua causa ainda é desconhecida, todavia há grandes possibilidades de envolver fatores genéticos (DE FREITAS ET AL., 2020).

Para Cunha (2017), trata-se de uma síndrome tão complexa que pode haver diagnósticos médicos trazendo quadros comportamentais diversos. Este fato, segundo De Freitas et al., (2020) justifica a palavra “espectro” e dificulta um diagnóstico precoce, pois cada indivíduo autista pode apresentar comportamentos diferenciados.

De acordo com Cunha (2017) em termos de pesquisas publicadas, foi o psiquiatra austríaco Leo Kanner em 1943, por meio da obra *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, que deu início as pesquisas relacionadas ao autismo.

Corroborando, Santos et al. (2021) afirma que as discussões sobre o autismo por Leo Kanner no ano de 1943, trouxe pontos relevantes sobre suas principais características como o seu surgimento ocorrer na infância e na maioria em crianças do sexo masculino, os prejuízos na interação social com diferentes graus de intensidade, desde a capacidade de comunicação, limitações e

estereotipagem de comportamento com interesses restritos, isolamento e falta de afetividade mútua.

Segundo Cunha (2017), há sintomas que se forem notados precocemente na criança, podem ajudar no reconhecimento do TEA, como se retrair e isolar-se de outras pessoas, não manter contato visual, resistir ao contato físico, resistência ao aprendizado, não demonstrar medo diante de perigos reais, apresentar insensibilidade a dor, birras sem razão aparente, não aceitar mudanças de rotinas, hiperatividade física ou calma excessiva, agitação desordenada, apego e manuseio não apropriado de objetos, sensibilidade a barulho, entre outros.

Para Wing e Gould (1979) o TEA compreende comportamentos agrupados por uma tríade (Figura 1), os quais evidenciam as dificuldades de interação social, comprometimento na linguagem e na comunicação e as limitações em relação ao domínio do pensamento e comportamento, perturbações emocionais e imaginativas, tal como por interesses e atividades restritas e repetitivas.

Figura 1: Tríade do autismo de Wing e Gould (1979)



Fonte: Autoria Própria, 2022

Corroborando Godoi (2021) afirma que dentro do TEA encontramos sempre uma tríade de comprometimentos que confere uma característica comum a todos eles que é a dificuldade de interação social.

Diante dessa realidade é relevante perceber o papel da educação inclusiva na inclusão de crianças com TEA, na atuação dos professores e da escola

(GODOI, 2021). De uma forma geral, a escola precisa buscar recursos didáticos pedagógicos que respondam às necessidades especiais das crianças autistas. Para tanto, apresentaremos nos próximos tópicos o ensino da matemática para crianças autistas e as tecnologias digitais que podem ser usadas para o processo de ensino e aprendizado delas.

2.1. O Autismo e o Ensino da Matemática

A educação de crianças autistas deve ser pautada nas possibilidades de aprendizagem e não nas eventuais dificuldades, pois há muitas visões equivocadas de profissionais da educação sobre os autistas, que estes apresentam problemas cognitivos que são incapazes de interagir com outras pessoas (NASCIMENTO ET.AL, 2020).

De acordo com Oliveira e Chiote (2013), essa não interação do autista não é uma verdade, pois muitos apresentam comprometimento significativo em relação à interação social e que se de fato a criança apresentar dificuldades na interação, estas podem ser trabalhadas para serem amenizadas e o aluno não deve ser privado do convívio com os colegas da sala de aula.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), o ensino dos conteúdos matemáticos está ligados a compreensão das relações entre procedimentos e conceitos que envolvem os diversos campos da matemática e outras áreas do conhecimento. A BNCC destaca cinco unidades temáticas correlacionadas que perpassam o ensino de matemática na Educação Básica: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade. Ainda sobre a matemática:

[...] A Matemática distingue-se das outras ciências não só pelo seu caráter formal e abstrato, como também pelo seu rigor na precisão dos conceitos e do raciocínio. Adicionada à especificidade da própria ciência, sua importância, sob o ponto de vista da concepção fenomenológica, mostra-se presente na cultura de um povo, na política, em sua legislação, em suas teorias, na escola, na rua. Por sermos matemáticos, evidentemente enfatizamos e valorizamos ainda mais tal distinção (FUJITA E RODRIGUES, 2016 p. 703).

A matemática para Pontes et al. (2018) não é só cálculos complexos, abstratos, repetitivos e sem sentido, ao contrário, a matemática pode possibilitar, explicar e compreender os fenômenos da natureza, estando em todos os lugares se relacionando com questões do nosso cotidiano.

Neste sentido, Delabona (2016) destaca que o conceito matemático não deve ser objeto de simples ensino/transmissão, pois se trata de uma construção mental mediada, realizada nas suas experiências significativas, considerando o contexto sociocultural do aprendiz e em uma ação mediadora entre professor objeto e aluno.

O conhecimento matemático deve sua evidência e sua certeza não ao fato de ser misterioso e inato, pois mesmo diante das dificuldades, é necessário expor os conhecimentos matemáticos em uma linguagem clara e precisa para que todos possam aprender, inclusive as crianças autistas (GOMES, 2008).

De acordo com Saebbe e Mosvold (2015) o processo de matematização tende a levar as crianças a pensar matematicamente, sendo dessa maneira essencial a abordagem da temática em todos os níveis de ensino, criando ambientes propícios, onde possam ser colocados e discutidos problemas, sem que as crianças tenham medo de “errar” e sejam estimuladas para discussões matemáticas, promovendo dessa forma o pensamento matemático.

A criança como centro das atenções no processo de adquirir novos conhecimentos têm um papel significativo nesta mudança do saber, pois é dela que podemos estimular o novo, com criatividade e atitudes que valorizem a matemática (PONTES ET AL., 2018).

Diante da importância da matemática e de seu ensino, Boettger et al. (2013) afirma que o aluno com autismo tem sim a capacidade de aprender a Matemática.

Para Nascimento et al. (2020) é importante que no processo de ensino o professor perceba as habilidades de seu aluno e as explore para que o aprendizado matemático possa ser alcançado. Ainda para os autores, é relevante que os professores ensinem matemática para crianças autistas em uma perspectiva sociológica, percebendo que cada um é cada um, com potencialidades e dificuldades

como qualquer outro aluno, conhecendo sua história e tendo a confiança que a criança com TEA pode formar seus conceitos científicos.

Para Tavares (2014) e Santos (2018) é importante o desenvolvimento de práticas que favoreçam o processamento visual em detrimento do auditivo, pois as crianças autistas tendem a assimilar melhor a informação visual.

O aluno autista não é só incapacidades, é necessário ver a criança que está na escola e precisa de mediações que respeitem suas características individuais e sua história de vida, já que a educação representa uma experiência pessoal, social e política (SANTOS; CAIXETA, 2012).

2.2. Tecnologias Digitais e o ensino da Matemática para crianças com TEA

A Educação Matemática para alunos com TEA numa perspectiva inclusiva tende a romper os paradigmas da separação e da integração, e instiga aos professores a buscarem novas formas de ensinar que proporcione a efetiva aprendizagem de todos os alunos (RODRIGUES ET AL., 2019).

No ensino da Matemática de acordo com Rodrigues et al., (2019) os alunos apresentam dificuldades de compreender a linguagem matemática, devido a descontextualização do conteúdo ou metodologias aplicadas e, no caso das crianças com deficiência, esse problema se agrava, pois são necessárias metodologias e recursos específicos que atendam suas necessidades.

De acordo o estudo de Busato (2016) sobre as estratégias facilitadoras para o ensino aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental para crianças com TEA, verificou-se que é necessário implementar estratégias de aprendizagem que, aplicadas simultaneamente ao conhecimento das características do autismo, possam ampliar o conhecimento matemático deles.

Um desafio para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática é a inserção de diferentes recursos, sendo um desses o uso da tecnologia (ABAR, 2017).

De acordo com Chiari (2018) o uso do termo tecnologias vai muito além de dispositivos como celular, o *tablet*, a pedra, o computador entre outros, pois engloba

também conhecimentos para planejar, construir e usar dispositivos. Ainda nesse sentido, Kenski (2007, p.24) traz a definição de tecnologia sendo:

[...] Conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de tecnologia. Para construir qualquer equipamento- uma caneta esferográfica ou um computador-, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos tecnologias.

Para Borba; Penteado (2001), o professor pode provocar o uso das tecnologias digitais, por parte dos alunos, que se alinha à não domesticação de mídias, ou seja, a exploração de suas potencialidades sem deixar o uso restrito à reprodução de práticas ligadas a outras mídias.

Para Chiari (2018) falar do uso das tecnologias digitais no contexto educacional não é uma tarefa fácil, necessitando de reflexões e discussões sobre sua inserção em sala de aula. Ainda, afirma ser uma tarefa desafiadora no contexto da educação, precisando de tempo para assimilar as informações, pensar no contexto que possam ser utilizadas, e amadurecimento das práticas que poderão ser realizadas com as tecnologias digitais.

Todos os envolvidos com a educação precisam estar atentos às mudanças que a sociedade vem enfrentando e buscar inseri-las no ambiente escolar, pois não há como separar o cotidiano das pessoas com as tecnologias. Para Leite (2015), as tecnologias têm trazido mudanças as práticas educacionais, modificando as formas de significação e interpretação.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014), os dispositivos móveis e seus aplicativos estão cada vez mais acessíveis e atraentes, podendo ser utilizados no âmbito educacional.

Para Koch (2018) o uso de dispositivos móveis como *smartphones* e aplicativos podem contribuir para o processo de aprendizagem do aluno despertando seu interesse pelas aulas, contribuindo significativamente para sua aprendizagem. Nesse sentido, podemos ter os aplicativos de jogos como aliados para auxiliar no processo de ensino aprendizagem da matemática para todos os alunos, inclusive para as crianças com TEA.

Segundo as pesquisas de Chen (2012); Goldsmith;Leblanc (2004), Panyan (1984); Wainer;Ingersoll (2011) o uso das tecnologias digitais permite que os alunos com TEA trabalhem de forma independente e com o mínimo de suporte, no seu próprio ritmo e ao nível das suas competências, podem melhorar a capacidade de concentração, os comportamentos sociais, as interações com os colegas e a capacidade de resposta e desempenho.

Corroborando, Panyan (1984) afirma que as tecnologias digitais para TEA aumentaa linguagem, alternativas de comunicação, pode aumentar as respostas ativas dos alunos, possibilitando que estes controlem seu estado de aprendizagem em vez de participantes passivos.

Na investigação feita por Whalen et al. (2010) citado por Ramdoss et al., (2011) mostra que os alunos com TEA respondem bem as técnicas de ensino que envolvem informações visuais. Diante dessa realidade, para Santos (2018) os ambientes digitais oferecem oportunidades para usar apresentações visuais dinâmicas e personalizáveis, que podem ser apropriadas de acordo com os níveis de dificuldade e competência de cada aluno.

Entretanto, Ramdoss et al. (2011) faz um alerta importante quanto a utilização das tecnologias para TEA, que apesar de trazer muitos benefícios também podem trazer resultados negativos na vida destes alunos, pois usando computadores, *smartphones* podem ter menos oportunidades para desenvolver a comunicação verbal, competências sociais, o contato visual, perdendo a oportunidade de crescimento nesse convívio social.

Portanto, para Knight et al., (2013) afirmam que mesmo que a maioria dos estudos realizados sobre a utilização das tecnologias com indivíduos com TEA tenham dados resultados positivos, é preciso ter cuidado quanto sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem deles, devendo as tecnologias serem utilizadas em conjunto com práticas conhecidas como sendo eficazes para a educação destes alunos.

3. CAMINHOS DA PESQUISA

Inicialmente foi realizada uma pesquisa métrica no *Google Play Store* (dispositivos móveis para o sistema operacional Android) dos aplicativos de jogos voltados para crianças autistas e o ensino da matemática. Para essa etapa os descritores usados foram: autismo e matemática. A pesquisa foi realizada em julho de 2022.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após revisão bibliográfica sobre os temas autismo, ensino da matemática e a utilização das tecnologias digitais no ensino da matemática para crianças autistas, foi realizada a busca no *Google Play Store* sobre aplicativos de jogos que ensinam matemática, voltados para crianças autistas. Com essa busca foi encontrado somente dois aplicativos (Quadro 1):

Quadro 1: Aplicativo de Matemática voltada para crianças autistas

Logotipo	Nome do Aplicativo	Número de Downloads/ Lançamento	Descrição do jogo apresentado no <i>Google PlayStore</i>
	Contando o Autismo 123	+ 1000	Um jogo de aprendizado de números para iniciantes para crianças com atrasos no desenvolvimento (especialmente transtorno do espectro do autismo) e crianças pequenas. Um jogo totalmente gratuito que trabalha conceitos básicos de números. Feito para crianças com dificuldade de aprendizagem, especialmente para crianças autistas. Contém 20 fases com exercícios numéricos. As primeiras 10 fases ensinam os números de 1 a 10. As fases seguintes ensinam os números de 11 a 20. Nos exercícios, cada número é associado a uma quantidade de satélites que aparecem e desaparecem da tela conforme a criança aprende os números. Essas quantidades são sequenciadas, mas se tornam aleatórias de acordo com

			<p>a progressão do jogo. O objetivo é ensinar a criança que cada número é associado com uma quantidade de objetos, ao invés de simplesmente fazer a criança memorizar cada número. No final de cada nível completo, um quebra-cabeça de números é apresentado como bônus (a complexidade varia de 2 x2 até 6x6). Esses níveis extras incluem quebra-cabeça de girar e jogo da memória. O jogo tem várias dicas visuais para ajudar na aprendizagem dos números e manter a criança interessada.</p> <p>No término de cada uma das 20 fases, aparecerá uma tela de celebração com estrelas de ouro indicando os níveis completados, confete e mais. O jogo vai, de forma lógica, do nível mais fácil ao mais avançado. Apesar disso, o usuário pode escolher qualquer fase para jogar, por exemplo começar do começo ou de onde a criança parou. Este é um aplicativo multilíngue, com fala e escrita (Inglês, Croata e Italiano). A língua padrão é a língua do dispositivo, mas você pode mudar a língua na janela de ajustes. Este jogo foi criado como parte do projeto “A Família LizzyB”, composta por ferramentas de aprendizagem criadas para minha neta autista.</p>
	<p>123 Autismo</p>	<p>+ 100.000</p>	<p>Mergulhe no divertido mundo de aprendizado dos fundamentos de Matemática do 123 Autismo. É um aplicativo pago. O aplicativo usa as premissas do ensino estruturado com o objetivo de auxiliar no processo de aprendizagem de crianças com autismo por meio de divertidas atividades. Disponível em 5 idiomas, com quatro níveis de dificuldade e 40 fases interativas. Utilizado por Professores e Terapeutas para ensinar crianças com Autismo.</p>

Fonte: Própria autoria (2022)

O primeiro aplicativo de jogo “Contando o Autismo 123” é voltado para o ensino da matemática e utilizado para crianças autistas e/ou crianças com dificuldades de aprendizagem, é totalmente gratuito. É um jogo utilizado para ensinar os números e o sistema de contagem. Aplicativo multilíngue com fala e escrita em (inglês, croata e italiano). É um jogo de fases que ensina sequência numérica de forma divertida.

Em relação ao segundo aplicativo de jogo “1 2 3 Autismo” este também é voltado para a sequência e contagem numérica. É um jogo de fases e voltado para auxiliar no processo de aprendizagem de crianças com autismo.

Verificamos após a realização da pesquisa que há uma quantidade pequena de aplicativos voltados para o ensino da matemática e autismo, mostrando a necessidade de produção de tecnologias digitais como aplicativos de jogos que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem das crianças com TEA, visto a dificuldade de aprendizagem que apresentam. Neste sentido, Rodrigues et al. (2019) afirma que é crescente o número de alunos com deficiências matriculados no ensino regular, surgindo a necessidade de repensar as práticas de ensino e propor novas metodologias.

Ao receber os alunos com deficiência, o professor está diante de diferentes especificidades, sendo desafiado a buscar novos recursos e estratégias metodológicas que possam propiciar a inclusão de todos os alunos nas aulas para favorecer a aprendizagem (RODRIGUES ET AL., 2019).

Diante dessa realidade, Balbino et al. (2021) afirmam que as tecnologias digitais consistem em arquiteturas pedagógicas que podem servir como ferramentas de apoio a aprendizagem de crianças com TEA, pois podem possibilitar a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, de modo que sejam ativos na construção de seus conhecimentos.

E ainda nesse sentido, tecnologias quando utilizadas no ensino, configuram práticas pedagógicas que visam favorecer o trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, possibilitando dessa maneira um espaço possível de diálogo, reflexão e aperfeiçoamento pedagógico (BALBINO ET AL, 2021).

Para Burton et al. (2013) as tecnologias digitais ao auxiliarem o processo de ensino de aprendizagem de alunos com TEA, pode proporcionar a estes, várias oportunidades por serem um meio eficaz para apresentar conteúdos e promover a criação de ambientes criativos e construtivos que podem desenvolver atividades diferenciadas, significativas e de qualidade. Nisto, podemos perceber a importância das tecnologias digitais para os autistas e o quanto é preciso ter ferramentas para que os professores possam utilizar na tentativa de melhorar o ensino dessas crianças.

Corroborando Nascimento et al. (2021) afirma que a apropriação de conteúdo por parte dos alunos de maneira crítica e construtiva, com a inserção de jogos digitais pode contribuir para a aprendizagem.

Segundo Johnson (2001) a utilização da memória visual é melhor quando comparada a memória textual. Portanto, os jogos digitais surgem como uma implementação tecnológica, que podem contribuir para a assimilação de conhecimentos matemáticos (NASCIMENTO ET AL., 2021).

Nas pesquisas realizadas por Goldsmith e LeBlanc (2004) e Panyan (1984) afirmam que o uso das tecnologias por autistas diminui seus comportamentos estereotipados. Ainda, segundo Panyan (1984) aumenta a linguagem, providencia alternativas de comunicação e pode aumentar as respostas ativas dos alunos autistas, permitindo que eles controlem o estado de aprendizagem.

Ao analisarmos os dois aplicativos de jogos, verificamos uma quantidade de *downloads* considerável para o aplicativo “123 autismo” com mais de 100.000 mil e, para o “Contando o Autismo 123” com mais de 1.000 *downloads*, o que mostra o interesse das pessoas por ferramentas que possam contribuir no desenvolvimento cognitivo das crianças com TEA.

Diante dessa realidade, é preciso ter recursos disponíveis para que todos os responsáveis pelos autistas, sejam os pais, professores e a própria escola possam propiciar a eles uma educação de qualidade e possibilidades para aprender. É muito importante discutir a ideia de incorporar as tecnologias digitais em sala de aula, especificamente as móveis e lúdicas, para que possam promover a mobilidade na

educação com aplicativos de jogos e recursos disponíveis (NASCIMENTO ET AL., 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo retratamos o Transtorno do Espectro Autista como um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades nas relações sociais e na comunicação. Ainda vimos que o TEA pode estar associado a uma Tríade como domínio social, domínio do comportamento e do pensamento e domínio da linguagem e da comunicação.

Verificamos que o ensino da matemática tende a levar as crianças a pensar matematicamente, sendo preciso uma abordagem em todos os níveis de ensino, criar ambientes propícios, onde possam ser colocados e discutidos problemas, fazendo, assim com que a criança não tenha medo de errar.

Sobre as crianças com autismo, foi observado que estas têm a capacidade de aprender matemática, assim como todas as outras, no entanto, é preciso que sejam utilizadas novas metodologias, visando atender às especificidades delas.

É preciso que os professores ensinem matemática as crianças autistas em uma perspectiva sociológica, percebendo suas potencialidades e dificuldades. Ainda, a importância do desenvolvimento de práticas que favoreçam o visual, pois as crianças autistas tendem a assimilar melhor a informação visual.

Verificamos que a utilização das tecnologias digitais como aplicativos de jogos pode contribuir para o processo de aprendizagem do aluno, despertando seu interesse, contribuindo significativamente para sua aprendizagem. Os aplicativos de jogos podem ser aliados no processo de ensino e aprendizagem da matemática para todos os alunos, inclusive os alunos com TEA.

Na pesquisa de aplicativos de jogos no *Google Play Store* foi encontrado somente dois aplicativos de matemática voltados para crianças autistas. Um dos aplicativos é gratuito e o outro é pago. Ambos são jogos de fase, com considerável número de *downloads* e que dentro do ensino de matemática trabalham com

numeração e contagem. Verificamos a necessidade e a importância de ter recursos tecnológicos que possam ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem das crianças autistas. As crianças com TEA tem dificuldades nesse processo de aprendizagem, por isso os professores precisam ter suportes teóricos e metodológicos que possam contribuir diante dos problemas que versam o ensino dessas crianças.

REFERÊNCIAS

- ABAR, Celina. **Tecnologias digitais e educação matemática**. 2017.
- American Psychiatric Association (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5a ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- BOETTGER, Andréa Rizzo dos Santos, LOURENÇO, Ana Carla; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **O professor da Educação Especial e o processo de ensino- aprendizagem de alunos com autismo**. Santa Maria: Revista Educação Especial | v. 26
| n. 46 | p. 385-400 | maio/ago. 2013. Disponível em Acesso em 09 julh. 2022
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. LEI Nº 12.764/2012, 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 28 dez. 2012.
- BORBA, M.C; PENTEADO, M.G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
- BURTON, C., Anderson, D., Prater, M., & Dyches, T. (2013). **Video Self-Modeling on an iPad to Teach Functional Math Skills to Adolescents With Autism and Intellectual Disability**. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. Retrieved from <http://foa.sagepub.com/content/early/2013/03/04/1088357613478829.abstract>
- BUSATO, Soraya Camata Cevolani. Estratégias facilitadoras para o ensino de matemática no ensino fundamental para crianças do espectro autista. **Revista Científica Intelletto**, v. 1, n. 3, p. 163-171, 2016.
- CHEN, W. (2012a). Multitouch Tabletop Technology for People with Autism Spectrum Disorder: A Review of the Literature. **Procedia Computer Science**, 14(1877), 198–207.

CHIARI, A. S. S. O que faço e o que (não) posso com as tecnologias digitais na educação a distância? In: ROCHA, P. G. (Org.). **Dez anos da UAB na UFMS: as licenciaturas em EaD**. cap. 2. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 43–64.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

CUSATI, Iracema Campos. O ensino de matemática na educação infantil: uma proposta de trabalho com a resolução de problemas. **Revista Educação e Fronteiras On-Line. Dourados/ MS**.v.6.17p..5-19. maio/ago. 2016. Disponível em:<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5783/2946>. Acesso em: 29 jun. 2022.

DA SILVA BALBINO, Vanessa; DE OLIVEIRA, Iolanda Carvalho; DA SILVA, Regina Celi Delfino. As tecnologias digitais como instrumentos mediadores no processo de aprendizagem do aluno com Autismo. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 26, n. 3, p. 1-18, 2021.

DE FREITAS REIS, Marlene Barbosa; DE SOUZA, Carla Salomé Margarida; DOS SANTOS, Lilian Cristina. Tecnologia assistiva em dispositivos móveis: aplicativos baseados no TEACCH como auxílio no processo de alfabetização com crianças autistas. **EccoS–Revista Científica**, n. 55, p. 10652, 2020.

DELABONA, Stênio Camargo. A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar. 2016.

DO NASCIMENTO, Ana Gabriela Cardoso et al. Educação Matemática para estudantes autistas: conteúdos e recursos mais explorados na literatura de pesquisa. **Boletim Gepem**, n. 76, p. 63-78, 2020.

DO NASCIMENTO CARDOSO, Lucimar et al. Análise comparativa da inserção de aplicativos voltados para o ensino de funções inorgânicas na disciplina de Química. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 1832-1848, 2021.

DOS SANTOS, Yasmin Rocha; DIAS, Israel Rocha; DE AQUINO MOZER, Thiago. O processo de inclusão de uma criança com autismo na Educação Infantil. **ARTEFACTUM- Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 20, n. 1, 2021.

FUJITA, Oscar Massaru; RODRIGUES, Erika Aparecida Navarro. A interdisciplinaridade e a contextualização na educação básica: a matemática e o uso dos objetos digitais de aprendizagem. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. São Paulo–SP**, v. 13.

GODOI, Fabiana de Oliveira. **Educação inclusiva: um olhar para o autismo**. Disponível em: <https://www.revistamaiseduacao.com/sumario-v4-n10-2021>. Acesso em 14 de jun 2022.

GOLDSMITH, T., & LeBlanc, L. (2004). Use of Technology in Interventions for Children with Autism. **Journal of Early and Intensive Behavior Intervention**, 1(2), 166–178. <http://doi.org/10.2989/1814232X.2011.572353>

GOMES, Alice Neves; SILVA, Claudete Barbosa da. **Software Educativo para Crianças Autistas de Nível Severo**. 2009. Artigo publicado no anal da 4ª Conferência Internacional de Pesquisa em Design – Brasil. Disponível em <<http://www.cedapbrasil.com.br/portal/modules/wfdownloads/singlefile.php?cid=3&lid=62>>. Acesso em 15 jul. 2022.

GUEDES, N. P. DA S.; TADA, I. N. C. A produção científica brasileira sobre autismo napsicologia e na educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 31, n. 3. p. 303-309, 2015. <http://doi.org/10.1016/j.procs.2012.10.023>.

JOHNSON, Steven. Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneirade criar e comunicar. **Rio de Janeiro: Jorge Zahar**, 2001.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 1. ed. Campinas:Papirus, 2007.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**. v.28. n.11. p.1-11. 2016.

Knight, V., McKissick, B. R., & Saunders, A. (2013). A review of technology-based interventions to teach academic skills to students with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 43(11), 2628–48. <http://doi.org/10.1007/s10803-013-1814-y>.

KOCH, Fabiane. **Dispositivos móveis: processo de ensino e aprendizagem de inglês**.2018.

LEITE, Bruno Silva. **Tecnologias no ensino de química: teoria e prática na formação docente**. Curitiba, PR: Appris, 2015.

MAIA, Maria Suely Deganutti; JACOMELLI, Milleni Kelly. A Aprendizagem da Criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) através do Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação–TIC. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 18, p. 16-31, 2020.

OLIVEIRA, I. M.; CHIOTE, F. A. B. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. In: SMOLKA, A. L. B; NOGUEIRA, Ana L. H. (Orgs.) **Estudos na perspectiva de Vygotsky**: Gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

PANYAN, M. V. (1984). Computer technology for autistic students. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 14(4), 375–82. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6549182>PONTES, Edel Alexandre Silva et al. Abordagens Imprescindíveis no Ensino Contextualizado de Matemática

nas Séries Iniciais da Educação Básica. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 1, p. 3-15, 2018.

RAMDOSS, S., Mulloy, A., Lang, R., O'Reilly, M., Sigafos, J., Lancioni, G., ... El Zein, F. (2011). Use of computer-based interventions to improve literacy skills in students with autism spectrum disorders: A systematic review. **Research in Autism Spectrum Disorders**, 5(4), 1306–1318. <http://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.03.004>

RODRIGUES, SR de MC; MEDEIROS, LE da C.; ALVES, Alberto Cunha. Educação Matemática e Autismo: análises de práticas docentes. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**. 2019.

SAEBBE, P., & Mosvold, R. (2015). Asking productive mathematical questions in kindergarten Asking productive mathematical questions in kindergarten. In **Konrad Krainer; Nař da Vondrová. CERME 9 -Ninth Congress of the European Society for Re-search in Mathematics Education, Feb 2015, Prague, Czech Republic. pp.1982- 1988, Proceed-ings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathem.** Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01288499>

SANTOS, M. I. G. **As tecnologias digitais no apoio ao desenvolvimento do raciocínio matemático de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo**. 2018. 387 f. Tese (Doutorado em Multimédia em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. Mundo singular. **Entenda o Autismo. Rio de Janeiro: Editora Fontana**, 2012.

SILVEIRA, Núbia Maria Gomes; SANTOS, Laissa Karen Faustino; STASCXAK, Francinalda Machado. Os desafios das crianças com autismo à Educação Inclusiva. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

TAVARES, L. C. M. **As Barras cuisenaire e a sua pertinência na estimulação de competências matemáticas em crianças autistas: Um estudo de caso**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2014.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Brasília:UNESCO, 2014.

WAINER, A. L., & Ingersoll, B. R. (2011). The use of innovative computer technology for teaching social communication to individuals with autism spectrum disorders. **Research in Autism Spectrum Disorders**, 5(1), 96–107. <http://doi.org/10.1016/j.rasd>

WING, L.; GOULD, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. **Journal of Autism and developmental Disorder**. 9,11-29

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

Eranice Domingas de Souza Costa¹⁶

Paula Dolores Marques de Souza¹⁷

Sirlene Angela da Silva¹⁸

Kátia Andréia de Oliveira Brandão¹⁹

RESUMO

Este artigo visa fornecer subsídios que possam promover a reflexão sobre o trabalho a ser feito em sala de aula sobre inclusão de crianças com deficiência necessidades educacionais especiais. Portanto ele é projetado para ajudar repensar as escolas deve ser transformado em espaços reais incluindo. Nos últimos anos, as políticas de controle princípios de educação inclusiva paraprojetar educação de qualidade viés baseado na diversidade. Este novo paradigma impulsiona novas posturas da escola comum deve propor ações conducentes à construção prática pedagógica para capacitar crianças com necessidades educativas aprenda e tenha seus conhecimentos reconhecidos e valorizados. Nessa direção, o trabalho caracteriza-se por um estudo bibliográfico que se estuda os dispositivos legais e a legislação brasileira em um contexto global.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Formal. Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT

This article aims to provide subsidies that can promote reflection on the work to be done in the classroom on the inclusion of children with special educational needs. Therefore it is designed to help rethink schools should be transformed into real spaces including. In recent years, policies control inclusive education principles to design quality education bias based on diversity. This new paradigm drives new attitudes of the common school, it must propose actions leading to the construction

¹⁶ **Graduação:** Licenciada em Pedagogia. FAIARA / Faculdade Integrada de Araguatins. **Pós-graduação:** em Educação Infantil e Alfabetização. FIAVEC- Faculdades Integradas de Várzea Grande. eranicessouza@hotmail.com

¹⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia; **Pós-graduação:** Educação Infantil Séries Iniciais, Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.

¹⁸ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia / Faculdades Integradas Mato – Grossenses de Ciências Sociais e Humanas mantidas pelo Instituto Cuiabano de Educação. **Pós-graduação:** Metodologias diversificadas na educação – 04 a 10 anos Ajes – Associação Juinense de Ensino Superior do Vale do Juruena.

¹⁹ **Graduação:** Letras- UNIDERP - Pedagogia- Instituto Superior de Educação Alvorada Plus- São Paulo. **Pós-graduação:** Em Comunicação: linguagens, construção textual e literatura. Associação Educacional do Vale do Itajaí- Mirim. Faculdade do Vale do Itajaí – Mirim – FAVIM; **Mestrado:** Mestre em Educação para Ciências da Educação- Faculdade _UAB: Universida de Aberta do Brasil.

of pedagogical practice to enable children with educational needs to learn and have their knowledge recognized and valued. In this direction, the work is characterized by a bibliographic study that studies legal provisions and Brazilian legislation in a global context.

Keywords: Inclusion. Formal Education. Special Educational

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a escola tem se empenhado em promover a inclusão estudantil que tem necessidades educativas especiais no sistema escolar formal nessa direção para orientar a construção, muitas instalações foram cuidadosamente projetadas. A Constituição da República Federal do Brasil em 1988 assumiu princípios e diretrizes para o discurso inclusivo. Coloque conteúdo muito relevante relacionado ao direito à educação.

Nos capítulos dedicados à educação, cultura e esporte, destacamos uma os princípios que orientam a educação “Igualdade de acesso à educação e Retenção Permanente (artigo 206, inciso I), acrescentando estados e educação serão alcançados através da garantia de vários elementos destacados aqui [...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo. 208 inciso III).

Nessa perspectiva, entendemos que conforme a constituição, todos tem direito à educação e, portanto, o direito à escola regular. Embora isso seja enfatizado neste documento constitucional somente a partir de o principal documento do mundo sobre os princípios da educação inclusiva. A Declaração de Salamandra(1994). Discuta-se deve dar mais importância sobre a necessidade de uma escola para todos, e tendo em conta que é a igualdade e a diferença dentro das escolas comuns.

Além da Declaração de Salamandra encontramos vários outros documentos isogarante o direito de aprender e crescer juntos na vida sociedades como a Declaração Mundial sobre educação para todos, satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) e convenção de Guatemala (2001).

Isso influenciou o desenvolvimento de políticas públicas na região educação especial no Brasil.

No conceito de escolas para “todos”, o propósito de educação inclusiva é garantir que todos os alunos aprendam juntos na educação formal, respeitando a diversidade independente de raça, gênero, sexo, classe ou necessidades educacionais especiais. Nota-se que as redes de ensino ainda disponibilizam pouca estrutura aos professores para a realização de um bom trabalho quando se trata de escola inclusiva, pois está somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação (ARANHA, 2006).

Assim sendo o objetivo desta pesquisa é fornecer subsídios capazes de fornecer reflexão sobre o trabalho a ser realizado em sala de aula diante da inclusão de crianças com necessidades especiais. Pretende-se assim contribuir para qualificar a reflexão acerca da necessidade das escolas em escolas realmente inclusivas.

A elaboração deste artigo foi através de pesquisa bibliográfica, tendo por referências autores que compreendem a importância do direito da educação para todos, onde o indivíduo tenha as mesmas oportunidades de acesso, permanência e aproveitamento na escola independente de qualquer característica específica, participando de todas as atividades propostas pela escola e recebendo suporte

2. DESAFIOS PELA BUSCA DA ESCOLA INCLUSIVA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, adaptações curriculares (BRASIL, 1998), que trata especificamente das estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais propõe um conjunto de significativas experiências pedagógicas desenvolvidas no país as quais podem ser utilizadas como apoio aos professores no intuito de assegurar a todos uma educação de qualidade independente das necessidades diferenciadas que os indivíduos possam apresentar.

De acordo com o referido documento o movimento nacional que busca a inclusão de todas as crianças na escola vem paulatinamente encontrando novos rumos para atender a expectativa educacionais dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Seu crescimento tem apresentado avanços significativos em alguns países desenvolvidos e tem revelado a necessidade de mudanças no sistema educacional como também na sociedade firmando a convivência com a diversidade de pessoas, aceitando e valorizando as diferenças individuais para que a inclusão venha realmente se efetivar. Requer a partícipe todos sem qualquer tipo de distinção seja das condições linguísticas, sensoriais, físicas, emocionais, cognitivas, socioeconômicas, dentre outras. Além disso exigem o planejamento e organização dos sistemas educacionais considerando a diversidade de alunos oferecendo recursos adequados de modo a atender as necessidades específicas dos alunos.

Considera-se que uma das formas de incluir as pessoas se dá por meio de educação que segundo Gofredo (1999) é a escola a principal instituição responsável em favorecer aos alunos meios para que possam se sentir integrantes de um grupo sem exceção. Apesar das conquistas, todavia o cenário atual ainda tem evidenciado que a escola enquanto espaço mediador tem encontrado dificuldades para incluir os alunos com necessidades especiais no ensino regular já que diversos fatores interferem nestes processos como a família, as instituições e a própria visão de homem padronizado que a sociedade elegeu ao longo do tempo.

Grande parte dos sistemas educacionais, por exemplo, ao basear -se na concepção médico psicopedagogia para identificação e atendimento dos alunos com necessidades especiais aborda a deficiência como condição individual e confere pouca importância ao fator social a respeito da procedência e conservação do estigma desse grupo de pessoas. A escola privilegia muito o desempenho escolar dos alunos e ainda a falta de flexibilidade currículo contribui para práticas pedagógicas que dificultam o atendimento das diferenças individuais dos alunos e por isso acabam sendo encaminhados aos atendimentos e recursos especializados em vez de frequentar a escola regular. Rosset (2005, p. 42) reitera que:

[...] A inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino longo prazo. Não corresponde à simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Por isso o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais em turmas comuns requer uma nova postura da escola que precisa rever as políticas, as práticas pedagógicas metas e programas bem-sucedidos que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Nota-se que são muitas as barreiras que dificultam as reais experiências inclusivas nas redes regulares de ensino. A humanidade carrega uma história de preconceito e discriminação das pessoas que apresentam algum tipo de limitação que pode interferir em certos contextos sociais.

A Educação Inclusiva é um processo que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular refere-se reestruturação cultural, da prática bem como das políticas vivenciadas nas escolas de maneira que estas respondem a diversidade de alunos.

Segundo Mantoam (2003, p. 21), ressalta a importância da definição de integração, afirmando que tais vocábulos possuem significados semelhantes são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos metodológicos divergentes.

A ideia de integração ocorre a partir da introdução de alunos que já foram de alguma forma excluídos em determinar o grupo. Acredita que todos os alunos independentes de sua condição têm os mesmos direitos a frequentar uma escola comum.

Assim, a educação inclusiva deverá atender a todos os alunos em salas de aula comum independente de suas condições de aprendizagem reconhecendo as diferenças de cada um dos alunos e que envolve uma série de métodos. Assim a educação inclusiva deverá atender a todos os alunos em salas, de aula comum

independente de suas condições de aprendizagem reconhecendo as diferenças de cada um dos alunos e que envolve uma de métodos diferenciados. Nesse processo de inclusão exige -se a mobilização da sociedade acreditando que cada ser humano possui suas próprias singularidades e história de vida que diferenciam entre si como aponta Dorneles (2004, p. 113).

[...] Tivemos em um lugar heterogêneo e essa heterogeneidade faz parte da riqueza humana, faz parte da essência da natureza humana. Vivemos em uma sociedade complexa. Por complexa entendemos uma sociedade formada por várias facetas culturais, sociais, familiares e educacionais, políticas que se interpenetram e se inter relacionam de diferentes formas...

Assim, a inclusão parte do princípio de que não existem pessoas iguais e a metade que as diferenças humanas são respeitadas abre-se espaço para a construção do novo paradigma. Devido ao fato de ser altamente desafiadora a construção da escola inclusiva necessita passar por uma série de ajustes.

Quando a fala da importância do projeto pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBNEN nº 9.394/96) prevê no artigo 12, inciso I que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, isso quer dizer que a escola tem autoridade para elaborar a sua proposta educacional e fazê-la realizar num determinado espaço de tempo.

Neste sentido, no que se refere a inclusão, a escola deve elaborar sua pedagógica de forma a atender o aluno com necessidades educativas especiais dentro dos critérios de crescimento intelectual igualitário e humano. Deve-se lembrar que a construção do projeto político pedagógico passa pelo envolvimento de todos na escola levando-se assim a refletir a respeito da comunidade na qual a escola está inserida, suas necessidades seus objetivos e suas metas. Portanto, pensar em uma escola de fato inclusiva passa, primeiramente o mapeamento contextualizado desta realidade e a definição de um planejamento que atinja a todos sem preconceito.

Desse modo, no Brasil diante da necessidade de se pensar um currículo para atender a escola inclusiva foram propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais p qual conceitua adaptações curriculares como:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar as maneiras peculiares de aprendizagem aos alunos, considerando que o processo de ensino aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB.1998 p.15)

Assim, colocado evidencia-se que o currículo deverá considerar a diversidade, apresentando flexibilidade e condições de adaptação sem prejuízo dos conteúdos. Nessas circunstâncias tornar o currículo apropriado as especificidades dos alunos com necessidades especiais requerem que ele seja alterável, dinâmico, que tenha condições de ampliação alicerçada ao projeto pedagógico da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As postulações disponibilizadas permitem assegurar que a chegada dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola tem provocado uma grande reflexão entre os profissionais da educação, famílias e sociedade em geral.

Se observarmos o contexto histórico do processo de inclusão escolar nota-se a revolução significativa na concepção de ensino e aprendizagem dos alunos especiais que por muito tempo foi considerado objeto de desprezo, submetidos à discriminação em razão da deficiência. A efervescência dos discursos tem direcionado a construção de propostas preocupadas em oferecer condições para a formação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na perspectiva da educação inclusiva, vários eventos e documentos mundialmente significativos que compreendem desde a Constituição de 1988, adotaram propostas e firmaram compromisso no sentido de oferecer o ensino aos alunos especiais dentro das classes comuns de ensino aos alunos especiais dentro das classes comuns de ensino. No entanto, esse direito tem desencadeado uma série de desafios grandes e inéditos para as escolas ao assumir o compromisso em atender a diversidade dentro de um mesmo ambiente.

Em busca da concretização dessa escola torna-se importante que ocorram mudanças na formação de professores, um dos principais focos de atenção das políticas públicas desenvolvidas pela Secretaria de Educação Especial. Exige além da formação do professor o ajuste da proposta pedagógica da escola, as adaptações do currículo e o atendimento educacional especializado para complementar as atividades desenvolvidas no ensino regular. Aspectos como postura, atitudes, mentalidade de ser humano precisam estar colocadas também em ação para a escola se tornar inclusiva.

Espera-se que as discussões aqui aparentadas possam contribuir para o desenvolvimento das práticas inclusivas, permitir que o aluno com necessidades educacionais especiais seja verdadeiramente incluído no ensino regular tendo suas especialidades atendidas confirme as teorias em ascensão.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fabio (Org.) **Educação Inclusiva: a escola** Brasília. Ministério

BRASIL, **Constituição da República Federativa do:** promulgada em 05/10/1988 Brasília Senado Federal 1988.

_____, Lei nº 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____, Política Nacional de Educação Especial. Brasília MEC/SEESP, 1994.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 02 DE 2001). Disponível em portal mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0202.pdf.

DORNELES, B. V. **Diversidade na aprendizagem.** In BASSOLS Saúde Mental na Escola: Uma abordagem multidisciplinar 2º edição. Porto Alegre Editora Mediação 2004. Cap. 20 p. 111-119

GOFREDO, V. L. F. S. **Educação Especial tendências atuais.** Brasília: Associação de Comunicação Educativa. Roquete Pinto, 1999

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar.** O que é? Porque? Como fazer? São Paulo Moderna 2003

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA

Adriana Noronha Brasil Lima²⁰

RESUMO

O estudo trouxe por objetivo discorrer sobre a construção da identidade de gênero na escola. Durante a pesquisa procurou apresentar uma revisão da pesquisa científica, qualitativa cujo eixo central foi o gênero e seu envolvimento em ambientes educacionais. Metodologia: a compilação do estudo foi sistematizada a partir de uma matriz bibliográfica, descritiva e qualitativa, que permitiu classificar as informações segundo categorias analíticas pré-estabelecidas com base nos objetivos propostos. Constatação: expõem-se três seções que dão conta das diferentes visões sobre a noção de gênero: o corpo como representação da identidade; a escola como reprodutora de discursos; e práticas de gênero; suscitando o questionamento sobre os limites e possibilidades na construção da identidade de gênero na escola.

Palavras-chave: Gênero. Identidade. Escola. Práticas.

ABSTRACT

The study aimed to discuss the construction of gender identity at school. During the research, it sought to present a review of scientific, qualitative research whose central axis was gender and its involvement in educational environments. Methodology: the compilation of the study was systematized from a bibliographic, descriptive and qualitative matrix, which allowed classifying the information according to pre-established analytical categories based on the proposed objectives. Finding: three sections are exposed that account for the different views on the notion of gender: the body as a representation of identity; the school as a reproducer of discourses; and gender practices; raising questions about the limits and possibilities in the construction of gender identity at school.

Keywords: Gender. Identity. School. practices.

²⁰**Graduação:** Licenciatura Plena – Português / Inglês / E Literaturas - Universidade do Estado Da Bahia – Uneb; **Pós-graduação:** em Gestão e Organização da Escola -Universidade Norte Do Paraná – UNOPAR. **Doutorado:** Doutorado em Ciências da Educação Universidade Internacional Três Forteiras – UNINTER-PY.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo procura destacar algumas controvérsias e conceituações que se desenvolveram em torno de gênero e como elas influenciaram as formas como as identidades são concebidas em ambientes educacionais; tornando-se, assim, uma ferramenta que pode ser utilizada por alunos e professores, o que contribui para a apropriação e transmissão consciente do assunto, para que se abram questionamentos sobre as possibilidades ou limites na construção da identidade de gênero na escola (AQUINO, 2018).

A concepção e estudo de gênero tem sido um tema de interesse e debate no contexto educativo, um exemplo disso são as várias publicações das cartilhas nas Universidades por exemplo: “O Projeto Diversidade Sexual”, instituída pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, “Comunidade LGBTQIAP+ em Âmbito Escolar: intolerância, reconhecimento e políticas públicas de acesso” no Instituto Federal de Piauí, assim como poderíamos citar as inúmeras existentes. Estas abordam diversos temas das ciências sociais e naturais, incluindo cuidados com o corpo e relações com os outros (drogas, relações sexuais, entre outros).

No entanto, as questões como identidade de gênero e orientação sexual passaram a gerar debate a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Formação Pessoal e Social (BRASIL, 1998, p. 41): “... que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e conhecimentos, até as diferenças de gênero...”, essa iniciativa expôs ao público escolar a iniciativa de educar em sala de aula sobre orientação sexual e identidades de gênero (ALTHUSSER, 2018).

A partir dessas orientações e a produção de cartilhas, tanto pelas instituições educadoras, como pelo MEC, que seriam um guia de educação sexual para professores, notou-se o descontentamento de algumas mães e pais de famílias quando polemizaram essas cartilhas e protestaram, segundo eles, contra a “imposição de a ideologia de gênero na sala de aula” (GUIRALDELLI, 2012). Esses eventos mostraram que gênero não é apenas um assunto de produção de pesquisa,

mas também se torna importante como conhecimento chave, pois de uma forma ou de outra influencia o desenvolvimento do ser humano em seu contexto familiar, educacional, social e político. Com base no exposto, este artigo expõe as noções que têm sido construídas sobre gênero e como elas têm se refletido nas dinâmicas sociais.

Para ter um olhar amplo e significativo sobre o assunto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em bibliotecas universitárias, em bases de dados como: Scielo, EBSCO, Redalyc, Dialnet e Google Scholar; que forneceu acesso a várias revistas acadêmicas online. Dessa forma, foram considerados artigos relacionados à educação sexual na escola, práticas educativas, noções sobre gênero e corpo na escola. Os artigos encontrados se devem a revisões de pesquisas qualitativas documentais e científicas realizadas em nível nacional e internacional.

Por outro lado, é importante mencionar que as informações encontradas foram sistematizadas e analisadas, procurando destacar as perspectivas emergentes sobre gênero (perspectivas biológicas sobre gênero, perspectivas com abordagem sociocultural sobre gênero e perspectivas desconstrutivas sobre gênero). O corpo como representação da identidade na escola (o discurso pedagógico moderno sobre o corpo, o corpo como elemento simbólico e objeto de classificação). Por fim, a escola como reprodutora de discursos e práticas (a escola como cenário de socialização, influência de discursos e práticas de professores, e discursos influentes na construção da identidade de gênero). Assim, obteve-se uma maior compreensão dos argumentos apresentados pelos autores em relação aos temas centrais da investigação. O estudo tem por objetivo discorrer sobre a construção da identidade de gênero na escola.

2. PERSPECTIVAS EMERGENTES SOBRE GÊNERO NA PESQUISA

É fato que existem diferenças biológicas entre homens e mulheres, porém, como destaca Algebaile (2017), as formas como elas têm sido interpretadas merecem atenção especial. Até o século XVIII aproximadamente, “concebia-se que

a mulher era um ser inferior ou um homem incompleto porque não tinha pênis” (SILVA, 2016, p. 76). Ao longo das décadas, essa ideia mudou. No entanto, durante o tempo em que prevaleceu, serviu de suporte para a naturalização de noções sobre o que o outro poderia fazer.

Assim, Miskolci (2017) destaca que uma das perspectivas conflitantes sobre gênero se baseia em princípios biológicos que delineiam as diferenças entre os sexos. Nessa perspectiva, antes do nascimento já se produz uma classificação entre os seres humanos e esta toma os genitais como o único referente, ou seja, com base nos ditos órgãos sexuais e evitando as demais características que possuem em comum, “designa-se uma identidade que segundo o órgão pode ser feminino ou masculino” (MISKOLCI, 2017).

Segundo Moreira *et al.* (2017), gênero é continuamente nomeado sob referentes heteronormativos, que são entendidos como sistemas hegemônicos que se baseiam no estabelecimento da heterossexualidade como o único modelo de relacionamento válido e possível, estabelecendo a forma adequada como as pessoas devem se comportar e agir. Dessa forma, a identidade de gênero masculina e feminina é legitimada para homens e mulheres, respectivamente. Assim, o fato de se estabelecerem referências normativas sobre o que significa ser homem e ser mulher, e como cada um deve agir, é o que trouxe consigo:

[...] Múltiplos problemas sociais em que se refletem concepções culturais de gênero, como violência baseada no gênero, discriminação laboral, baixa participação política e em instâncias de poder das mulheres, agressividade e não expressão de afetividade naturalizada nos homens, entre outros (MOREIRA *et al.*, 2017, p. 82).

Nas investigações revisadas por Moreira *et al.* (2017), revelam como historicamente os homens, por seus atributos físicos, têm recebido uma posição de poder ou de dominação sobre as mulheres e seu meio social.

Foi concebido conforme explica Barreiro (2016), que eles são treinados para competir, ter sucesso e ser racionais, o que, por sua vez, exige que eles sublimem suas emoções e expressões de afeto.

Por outro lado, Althusser (2018) coloca que ao contrário disso, ser mulher significa em muitos cenários reduzir suas ações ao casamento, maternidade e família, excluindo-a de aspirar a cargos ou reconhecimento público; além disso, ao incluir outros fatores como etnia ou idade, as oportunidades que eles têm em relação ao que podem aspirar ou tornar-se socialmente são ainda mais limitadas.

Nessa mesma linha, Algebaile (2017) observa que do papel que historicamente tem sido atribuído à mulher, foi-se roubando seu tempo vital, seu tempo de qualidade para si, pois prevalece um “ser para os outros” e “um corpo para os outros”, trazendo consigo a expropriação do direito de ampliar seus horizontes como seres individuais e políticos.

Sob outros pontos de vista, Aquino (2018) explica que o gênero é concebido como uma construção sociocultural quando se argumenta que algumas marcas identitárias como etnia, classe, crenças religiosas, sexualidade, entre outras, influenciam a construção do que é masculino e feminino, ou seja, gênero sob essas perspectivas não é atribuído apenas através dos órgãos genitais. Louro (2017) explica que, justamente a identidade de gênero:

[...] Ela é elaborada no nível das imagens socialmente compartilhadas, organizadas por códigos que a comunidade reproduz, sanciona e aceita. É claro que essas imagens, que encarnam a própria identidade das pessoas, também estão em constante processo de transformação na medida em que os próprios códigos sociais são modificados (LOURO, 2017, p. 22).

Conforme o autor, que, embora ao longo da história tenha havido uma concepção naturalizada de gênero, esse termo só começou a ser utilizado quando o discurso biomédico afirmou que os sexos não se limitam ao binarismo homem e mulher, mas sim à existência da intersexualidade e da transexualidade. Essa ideia é extremamente importante, na medida em que permite distinguir entre sexo biológico e gênero, abrindo caminho para a possibilidade de concebê-lo como um conjunto de significados e comportamentos inerentes à experiência pessoal, contexto, cultura, entre outros fatores. Ou seja, o gênero, que até então era visto como uma convenção social vinculada a determinismos biológicos, passa a permitir a dissociação entre biologia e identidade.

Sobre essa distinção entre sexo e gênero, Catani (2017, p. 64) afirma que há “uma descontinuidade radical entre corpos sexualizados e gêneros culturalmente construídos”, ou seja, gênero é uma construção cultural que não se correlaciona com o sexo biológico. Dessa forma, Silva (2016) afirma que, assim como os sexos não se limitam ao binarismo de homem e mulher, não se pode pensar que os gêneros tenham um caráter binário feminino e masculino, mas sim que o gênero se torna um elemento ambíguo que é performativo do corpo. Isso significa que gênero não é algo intangível ou de ordem psicológica, mas que é construído a partir de determinados atos corporais.

[...] Nesse sentido, gênero não é um substantivo, nem um conjunto de atributos vagos (...) Não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente construída pelas próprias «expressões» que, aparentemente, dela resultam (SILVA, 2016, p. 85).

Por outro lado, autores como Jayme e Alves (2020) apontam que o gênero faz parte de um núcleo disposicional, que de forma mais ou menos coerente e estável ao longo do tempo, orienta e molda as experiências sociais. Da mesma forma, outros autores entendem gênero a partir da abordagem Doing Gender, na qual:

[...] O gênero é concebido como uma forma de dar sentido às ações, como um sistema de significados que organiza as interações e lhes dá uma direção. Nessa perspectiva, gênero não é entendido como um atributo das pessoas, mas como algo que as pessoas fazem (...), ou seja, como uma construção social que emerge quando as pessoas interagem em contextos socioculturais (JAYME E ALVES, 2020, p. 79).

Ou seja, para os autores, o gênero é considerado como uma produção que implica a participação de subjetividades permeadas pelas experiências do vivido, a partir das quais a própria identidade ganha forma e sentido. Assim, as identidades são entendidas como processos de construção, pois são um produto discursivo, semiótico, de interpretação e produção de sentidos Frigotto (2017) explica que estes são:

[...] Uma zona fluida, resultado da intersecção entre autopercepção e percepção social (...) entendida como um lugar sempre em movimento que é produto de um processo de reflexividade, de diálogo entre ambas as visões. O olhar próprio e os olhares externos que implicam sempre um reposicionamento, uma reconfiguração desse mesmo lugar (FRIGOTTO, 2017. p. 82)

Esses argumentos permitem afirmar, como faz o autor, que a identidade de gênero é uma construção sociocultural historicamente significada a partir de múltiplos discursos “que regulam, hierarquizam, normalizam, transgridem e legitimam saberes” (FRIGOTTO, 2017, p. 97). Nesse sentido, em cada época e de acordo com o conhecimento que vai sendo legitimado, são estabelecidas representações sociais de gênero, que têm a ver com as visões que dão conta de como as pessoas o entendem, o que se espera de cada sexo e como as relações de poder são estabelecidas.

Diante do exposto, Barreiro (2016) levanta duas questões: o que está em jogo nos discursos e debates que invocam o gênero para explicar ou justificar suas posições? Refletir sobre essas questões nos permite iniciar um caminho crítico em que o paradigma estereotipado de gênero é renovado, por outros, em que opera a ressignificação equitativa dele, onde é possível pensar o ser humano como um sujeito complexo, diversa e por natureza, tende a simbolizar sua identidade em marcas visíveis como o corpo.

2.1. O corpo como representação de identidade na escola

A concepção moderna de corpo surgiu no final do século XVI e início do XVII, quando o processo de diferenciação corporal se manifestou em diferentes instituições como a escola, que participou da produção de uma certa ideia do mesmo. Com a aquisição de espaços curriculares definidos para a educação corporal, os argumentos foram lançados para justificar a noção de que a formação do caráter nos alunos poderia ser alcançada de forma mais eficiente a partir de uma ação sobre o corpo, e não pelo intelecto (AQUINO, 2018).

Assim, Miskolci (2017) coloca que o discurso pedagógico moderno se manifestava através da autorização de certas posições do corpo, gestos e movimentos que andavam de mãos dadas com a tendência de permitir apenas uma certa sexualidade; essa ação permeou a maior parte da dinâmica escolar que se estendeu ao longo do século XX. Nessa mesma lógica, Durkheim (2011) discorre que o ser humano foi classificado em termos dicotômicos a partir do saber biomédico:

um é homem ou outro é mulher, o que confirma, de acordo com a visão de gênero do biólogo, que o corpóreo foi naturalizado em relação à identidade sexual.

[...] Da mesma forma, é importante destacar que começamos a falar sobre corpos sadios e doentes com a finalidade de saber o quanto eles podem contribuir na produção econômica para a manutenção do status quo de uma sociedade (DURKHEIN, 2011, p. 79).

Dessa forma, o corpo é entendido em uma perspectiva mecanicista e produtiva, como um elemento sujeito a regulações e disciplinas (FOUCAULT, 2002). Nas colocações de Foucault (2002):

[...] O corpo está preso dentro de poderes muito apertados, que impõem constrangimentos, interdições ou obrigações (...) formando assim uma anatomia política que é também uma mecânica do poder" (FOUCAULT, 2002, p. 83).

No entanto, é preciso reconhecer que atualmente estão surgindo formas de conceber o corpo na escola, devido aos diversos discursos e debates que lhe deram uma visão mais ampla. Não só é entendido como um elemento biológico, mas lhe é atribuída uma carga simbólica em decorrência de diversas representações e imaginários sociais que o significam, o nomeiam e lhe dão sentido, sendo este um elo pelo qual os sujeitos se apegam ao mundo e uma ideia do que são e representam em determinada cultura (SILVA, 2016).

Deve ser esclarecido, embora a concepção de corpo tenha mudado ao longo do tempo, ainda é objeto de distinção e classificação. Aquino (2018) afirma que:

[...] o corpo é entendido como "um espelho social através do qual os indivíduos são classificados por seu gênero, sua aparência (...) e seu consumo cultural, atribuindo-lhes um conjunto de significados e valores que os colocam dentro de alguma classificação social (AQUINO, 2018, p. 150).

A partir dessas classificações, são geradas oportunidades e desvantagens para que os sujeitos se desenvolvam nas principais áreas de socialização, tanto públicas quanto privadas. Em outras palavras, de acordo com a forma como os corpos são apresentados, produz-se uma diferenciação social, de sexo e de gênero, que cria "uma ordem de corpos tanto supervalorizados e hierarquizados quanto desvalorizados e abjetos" (FRIGOTTO, 2017).

Em um estudo realizado por Jayme e Alves (2020), aborda-se o tratamento dado ao corpo no contexto escolar. Nele destaca-se que os códigos e normas escolares são textos que indicam exatamente a forma adequada de se vestir e se apresentar na escola, que especificam aspectos como acessórios e formas de enfeitar o corpo correto. Da mesma forma, vale destacar que os corpos na escola também são influenciados pela mídia e pelo mercado atual, produzindo certas formas de estética relacionadas à moda, aos ideais de homens e mulheres e outros elementos que compõem as diferenças identitárias, que dá conta de uma experiência corporal na escola, na qual se revelam uma infinidade de práticas “físicas, expressivas, higiênicas, disciplinares, esportivas, etc”. (JAYME E ALVES, 2020, p. 60).

Por tudo isso, Catani (2017) discorre que a identidade pessoal não estará livre de influências socioculturais, razão pela qual uma parte importante dela é definida por papéis sociais, ou seja, por uma vida social que exerce determinados valores

Portanto, pode-se concluir que os modos como os sujeitos vivenciam e significam seus corpos estão enquadrados em lógicas situacionais que determinam aspectos tão cruciais como as formas de relação consigo mesmo e com os outros. Por outro lado, reconhece-se que embora certas iniciativas da escola tradicional ainda persistam no sistema educacional com todas as suas formas de docilização do corpo, as mudanças de paradigma que preconizam a inclusão, a equidade, ao reconhecimento dos direitos dos alunos sobre seus próprios corpos e o monitoramento constante de uma justiça significativa que garanta e reconheça a particularidade corporal de cada pessoa, vêm transformando os ambientes escolares para onde convergem dinâmicas mais flexíveis, mas não menos complexas, pois a escola se equilibra como uma instituição que está presa à rachadura da história moderna, “à qual se apega enquanto as mudanças sistêmicas e os sujeitos impõem um funcionamento com outra lógica” (ALTHUSSER, 2018).

2.3. A escola como reprodutora de discursos e práticas

A escola como instituição é um cenário propício para a transmissão do conhecimento e para a socialização, pois, nesse cenário, os alunos se encontram no ato de aprender, mas também para encontrar amigos, formar grupos de referência, encontrar outras possibilidades, além daquelas que foram oferecidos no núcleo familiar que lhes permitem construir sua identidade e adotar comportamentos sociais (MISKOLCI, 2017).

Com efeito, Aquino (2018) comenta que no processo de formação e socialização que ocorre dentro da escola, os alunos aprendem os valores, normas e comportamentos legitimados na cultura; e assim, tornam-se homens e mulheres que respondem às características designadas pela sociedade. Diante disso, Miskolci (2017) tem-se afirmado que:

[...] a escola -como espaço socializador que é não apenas transmite estereótipos de gênero, mas é, entre outros espaços educativos, produtora e reprodutora de elementos que sustentam a construção de identidades de gênero" (MISKOLCI, 2017, p. 87).

Para o autor, ao mesmo tempo, é relevante afirmar que comportamentos sociais e estereótipos de gênero são aprendidos e dinamizados na interação de professores e alunos. Diante disso, pode-se perguntar como os professores transmitem esses padrões de comportamento que se relacionam de uma forma ou de outra ao gênero. Com base na pesquisa revisada, Althusser (2018) expõem três formas de envolvimento dos professores no ensino sobre gênero e orientação sexual.

A primeira forma segundo Althusser (2018), é indireta, ou seja, quando os professores não pretendem educar em gênero, no entanto, eles estabelecem por meio de suas narrativas certas expectativas de comportamento de seus alunos dependendo de serem meninas ou meninos, “por exemplo, em relação ao asseio pessoal e ao seu trabalho, a cumprimento das tarefas propostas (...), entre outras” (ALTHUSSER, 2018, p. 98).

Nesse caso, a subjetividade dos professores é projetada nas práticas escolares e eles mostram de uma forma ou de outra os estereótipos que possuem sobre o que é feminino e o que é masculino. Na investigação realizada por Frigotto (2017) com professores constatou que associam determinados jogos de acordo com

o gênero, ou seja, eles concebem que os meninos devem brincar com bola enquanto as meninas devem fazê-lo com bonecas para que desenvolvam certas características reconhecidas como pertencentes a quem são.

Nesse ponto, cabe destacar o que afirmaram Jayme e Alves (2020) em uma investigação realizada para compreender as representações sociais de gênero e punição, quando afirmam que, quando determinados jogos são estabelecidos para cada um dos sexos, as representações sociais sobre gênero, onde se delimita um campo de possibilidades e limites para homens e mulheres.

A este respeito, Catani (2017) concluiu que:

[...] Os valores, tradições e discursos que circulam na escola se perpetuam e tornam-se estereótipos exclusivos que determinam o que deve ser feminino e masculino, pois como visto na representação social dos professores da instituição em questão, eles acreditam que é preciso formar meninos para a esfera pública, competição, enquanto considera-se que as meninas devem ser treinadas para a esfera privada, o lar e a criação dos filhos (CATANI, 2017, p. 76).

No entanto, é importante ressaltar que quando um educador reconhece a forma como suas narrativas influenciam a construção de gênero de seus alunos, ele pode articular novas formas de narrativas que geram espaços de inclusão e equidade, por exemplo, Durkheim (2011) afirma que se na sala de aula uma menina e um menino têm a chance de falar alternadamente, ou se um menino e uma menina são escolhidos para serem líderes em equipes esportivas ou outras, eles estão sendo ensinados aos alunos - implicitamente - que um gênero a identidade é tão valiosa quanto a outra, o que permite que os alunos encontrem nos professores um discurso que legitima sua construção de identidade de gênero desde que não haja indícios de práticas discriminatórias ou excludentes entre eles, o que um homem ou uma mulher podem fazer.

A segunda forma colocada por Althusser (2018), ocorre por meio da imitação, ou seja, quando os alunos tomam seus professores como referências e reproduzem seus comportamentos e atitudes para fazer sua própria construção do feminino e do masculino. Essa forma de envolvimento dos professores na construção do gênero, ao invés de se relacionar com as narrativas dos professores, ocorre no âmbito da interação e da aprendizagem por observação. Sobre isso,

Aquino (2018, p. 45) afirma que essa forma de ensino ocorre "de forma não intencional, incidental ou espontânea como parte do processo de socialização".

A terceira forma que discorre Althusser (2018), ocorre durante o desenvolvimento das aulas de educação sexual. No entanto, esta forma de educar transcende o cumprimento ou não dos objetivos que se concretizam nos projetos de educação sexual; mais do que isso, a referida educação tem a ver com as narrativas dos professores desse espaço e como eles nomeiam – ainda que implicitamente – o modo ideal de ser homem e mulher na sociedade.

Barreiro (2016, p. 90) constatou que nos projetos de educação sexual "a sexualidade é concebida como uma dimensão humana" e se dá ênfase à educação em valores; mas, na prática e discursos dos agentes institucionais não enfatizam valores, mas sim doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e direitos sexuais e reprodutivos. Por outro lado, o autor descreveu como os professores, por vezes, negam as realidades sexuais dos adolescentes e a influência na sua formação; pais e mães concebem que seus filhos não aprendem sobre sexualidade; e os alunos afirmam que aprendem mais no diálogo com os amigos, pois não confiam nos adultos e preferem obter informações pela internet.

No entanto, Moreira *et al.* (2017) argumenta que as narrativas que emergem dos professores na aula de educação sexual influenciam não tanto as crenças, atitudes e comportamentos sexuais dos alunos, mas sim a construção de gênero que começa a tomar forma. Nesse sentido, afirma que:

[...] Quando os professores falam sobre os propósitos e a importância da educação sexual, eles destacam preocupações e propósitos além da prevenção de doenças e gravidez na adolescência (...) acompanhando esses temas estão também crenças sobre gênero e sexualidade que indicam como homens e mulheres devem ser e quais comportamentos, atitudes, gestos e práticas sexuais são apropriados para cada um (MOREIRA *et al.*, 2017, p. 89).

Esta exposição é fundamental, pois destaca que por trás das falas de sexualidade estão sendo transmitidas diretrizes sobre gênero em que a diferença entre os sexos é naturalizada, em relação aos papéis que cada um desempenha a partir do heteronormativo. Além disso, Althusser (2018) afirma que:

[...] Tampouco podemos pensar que crenças que remetem a identidades sexuais e de gênero marginalizadas ou desacreditadas não “circulem” nas escolas e práticas de educação sexual (...) Essas identidades, (...) tornam-se produtivas para estabelecer a fronteira entre o que é valorizado e o que é rejeitado, entre o que é permitido e o que é proibido (ALTHUSSER, 2018, p. 97).

Portanto, levando em conta que os professores têm um papel fundamental na construção que os alunos fazem de sua identidade de gênero, por meio de seus discursos e práticas, é importante destacar que a forma como os professores se envolvem é atravessada para sua própria formação, pois as crenças que eles têm sobre esse assunto, pela experiência advinda da prática educativa, pela interação com os outros, pelo contexto em que se desenrola seu cotidiano, por suas projeções e conquistas e pela própria história de vida (MISKOLCI, 2017)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve por objetivo discorrer sobre a construção da identidade de gênero na escola. Diante disso, nota-se que embora a constante formação e conscientização dos professores seja relevante, também é fundamental que eles reflitam sobre sua própria história e identidade, para que, ao compreendê-la, transformem progressivamente seu entendimento sobre gênero e identidade para que possa juntamente com os educandos, construir um cenário escolar que proporcione mais e melhores possibilidades aos alunos sobre sexualidade.

Por outro lado, destaca-se que, sendo a escola uma instituição social, ela não é apenas influenciada por agentes individuais, mas também os discursos que ali convergem adquirem um caráter social que responde aos interesses culturais. Nessa ordem de ideias, pode-se conceber que a escola é um espaço de convergência em onde se articulam e confrontam os discursos sociais, como o médico, o religioso e o jurídico, por meio do qual se oferece aos alunos um quadro de possibilidades e limites para a construção da identidade de gênero. Embora, por meio do discurso, seja legitimada uma construção de gênero baseada em noções hegemônicas e heteronormativas, por meio do discurso deve trabalhar a sexualidade para além das

noções do que é normal e desejável, ou seja, deve levar em conta as orientações para a construção de identidades de gênero.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola sem partido: o que é, como age, para que serve.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a Educação e a sociedade.* Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p.63-74.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.** Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Portugal: Presença; Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2018.

AQUINO, J. C., **Diferenças e preconceitos na escola.** Alternativas teóricas e práticas. 4º ed. São Paulo: Summus Editorial, 2018.

BARREIRO, Alex; MARTINS, Fernando Henrique. **Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula.** *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.34, n.68, p.93-106, 2016. Disponível: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/535/323>>. Acesso em: 2022.

CATANI, D. B., *et al.* **Docência memória e gênero.** São Paulo:Escrituras, 2017.

DURKHEIN, E. **Educação e sociologia.** 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a Educação e a sociedade.** Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

GUIRALDELLI, R. **Adeus à divisão sexual do trabalho?** Desigualdade de gênero na cadeia produtiva da confecção. **Sociedade e Estado**, v. 27, n. 3, p. 709-732, 2012.

JAYME, Juliana Gonzaga; ALVES, Cláudio Eduardo Resende Alves. **Relações de Gênero nas escolas: Ainda é possível falar disso?.** (Belo Horizonte, online) [online]. 2020, Ano 5, n.17, ISSN 2526-1126. <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/relacoes-de-genero/>

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** 6ªed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MISKOLCI, Richard e CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de gênero”:** notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, set/dez, p. 725-747, 2017.

MOREIRA, Maria Ignez Costa et al. **Meninas e meninos aprendem a mesma coisa?** Desigualdades no processo de ensino e aprendizagem. In: ALVES, Cláudio Eduardo Resende e SOUZA, Magner Miranda de. Educação para as relações de gênero: eventos de letramento na escola. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, P. B., **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Educação, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2016. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806306>> Acesso em: 08/10/2016.