

Campus Mesquita

Curso de Especialização *Latu Sensu* em
Neuroeducação

Pedro Pascoal Gonzalez

Neuroeducação e Habilidades Sociais:
uma articulação aplicada à formação
docente de ensino superior para o
combate da LGBTIfobia

PEDRO PASCOAL GONZALEZ

NEUROEDUCAÇÃO E HABILIDADES SOCIAIS: UMA ARTICULAÇÃO APLICADA À
FORMAÇÃO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR PARA O COMBATE DA
LGBTIFOBIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto Federal do Rio de Janeiro –
campus Mesquita, como requisito parcial para
a obtenção do grau de Especialista em
Neuroeducação.

Orientadora: Dr.: Gabriela Ventura da Silva do
Nascimento.

Coorientadora: Dr.: Leda Glicério Mendonça.

Mesquita
2023

G643n Gonzalez, Pedro Pascoal.
Neuroeducação e habilidades sociais: uma articulação aplicada à formação docente de ensino superior para o combate da LGBTIFOBIA. – Rio de Janeiro: Mesquita, 2023

65 p.

Trabalho de Conclusão (Curso Especialização em Neuroeducação do Programa de Pós-Graduação lato Sensu) do IFRJ / Campus Mesquita, 2023.

Orientadora: Dr.: Gabriela Ventura da Silva do Nascimento.
Coorientadora: Dr.: Leda Glicério Mendonça.

1. Ensino Superior. 2. Formação docente. 3. Neuroeducação.
4. LGBTIfobia. 5. Habilidades sociais. I. Gonzalez, Pedro Pascoal.
II. Instituto Federal do Rio de Janeiro. III. Título.

TCC/IFRJ/CMesq/Neuroeducação/PG

PEDRO PASCOAL GONZALEZ

**NEUROEDUCAÇÃO E HABILIDADES SOCIAIS: UMA ARTICULAÇÃO APLICADA À
FORMAÇÃO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR PARA O COMBATE DA
LGBTIFOBIA**


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Neuroeducação.

Orientadora: Dr.: Gabriela Ventura da Silva do
Nascimento.


Coorientadora: Dr.: Leda Glicério Mendonça

Aprovado em: 14/12/2023.


Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **GABRIELA VENTURA DA SILVA DO NASCIMENTO**
Data: 01/12/2023 11:11:54-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


Prof. Dr. Gabriela Ventura (Orientadora)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Documento assinado digitalmente
 **LEDA GLICERIO MENDONÇA**
Data: 14/12/2023 13:48:47-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Leda Glicério Mendonça (Coorientadora)
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Documento assinado digitalmente
 **GEORGIANNA SILVA DOS SANTOS**
Data: 19/12/2023 07:11:05-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Georgianna Silva dos Santos (Membro Interno)
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Documento assinado digitalmente
 **LEANDRO RODRIGUES NASCIMENTO DA SILVA**
Data: 14/12/2023 13:56:12-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Leandro Rodrigues Nascimento da Silva (Membro Externo)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todas as pessoas LGBTI que, assim como eu, lutam diariamente para sair da margem da sociedade e serem devidamente reconhecidas e valorizadas nos mais diversos espaços sociais aos quais sempre deveriam de ser bem-vindas. A todas as pessoas que tiveram suas vidas dizimadas pelo preconceito e suas subjetividades atacadas pelo ódio e pela violência. A todos iguais a mim, que só querem oportunidade para mostrar seus potenciais e respeito para existirem em paz nesse país.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, pois sem todo o sacrifício deles eu não conseguiria estar aqui apresentando esse trabalho.

À Alcina Pascoal, mulher incrível que aceitou a missão de ser minha mãe, por acreditar no seu filho e o incentivar a lutar por aquilo que acredita.

Ao Antonio Pascoal, meu irmão e padrinho, que se sacrificou para que pudesse ter as melhores condições possíveis para estudar e estar alçando este grau de formação. Que sustentou o papel de figura paterna e exemplo de homem que eu quero ser no mundo.

À professora Leda Mendonça, que me abraçou como seu pupilo e me incentivou a fazer essa formação, acreditando no meu potencial e defendendo com todas as suas forças os meus direitos de existir como uma pessoa transgênero.

À Clarice Lessa, que com toda sua atenção e carinho, me fez reencontrar o meu brilho interior e toda minha força de viver, me incentivando diariamente a dar o meu melhor para o desenvolvimento desse trabalho.

A todos os meus amigos e amigas, que tiveram grande paciência e compreensão por todas as vezes que tive de abdicar de estar com eles enquanto produzia esse trabalho e por todas as palavras de apoio e esperança que me deram.

A toda espiritualidade que me acompanha, aos meus Orixás, aos meus Guardiões, ao meu Orí e ao meu sagrado, pois sem eles, mal sei onde estaria nessa vida.

E por fim, agradeço ao meu de 19 anos, que decidiu se dar uma última chance de estar vivo nesse mundo, sustentando em pé enquanto tudo dentro de si parecia desmoronar. Obrigado por não desistir.

GONZALEZ, Pedro Pascoal. Neuroeducação e Habilidades Sociais: uma articulação aplicada à formação docente de ensino superior para o combate da LGBTIfobia. 66 p. Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação Especialização *Latu Sensu* em Neuroeducação, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Mesquita, Mesquita, RJ, 2023.

RESUMO

A intenção deste trabalho consiste em correlacionar os princípios da neuroeducação com a teoria base utilizada nos treinamentos de habilidades sociais visando a sensibilização da prática docente no ensino superior incentivando o combate da LGBTIfobia dentro dos espaços educacionais com a premissa de subsidiar, posteriormente, uma ação de sensibilização na formação continuada dos professores. Dados coletados pelo NUGED do IFRJ, *campus* Realengo informam que a maioria dos docentes da unidade afirma não estar ou não saber se estariam preparados para lidar com uma situação de LGBTIfobia a frente de sua prática profissional, mas demonstram interesse em saber como proceder. Para estruturação deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio de busca por combinação de palavras chave (busca truncada), focalizando produções acadêmicas que contextualizam sobre a prática docente no ensino superior, a LGBTIfobia, os princípios da neuroeducação e o treinamento habilidades sociais. Com isso, foi elaborado um modelo de treinamento, onde se articula a teoria das habilidades sociais elaborada por Almir e Zilma Del Prette com princípios da neuroeducação, visando sua aplicação a formação docente no ensino superior. A conclusão deste trabalho é a percepção da ausência de preparo do corpo docente para o combate de LGBTIfobia e a elaboração de uma possibilidade de ação por meio de um modelo de treinamento de habilidades sociais, que deverá ser posto em prática em um trabalho acadêmico futuro.

Palavras-chave: ensino superior. formação docente. neuroeducação. lgbtifobia. habilidades sociais.

GONZALEZ, Pedro Pascoal. Neuroeducation and Social Skills: an articulation applied to higher education teacher training to combat LGBTIphobia. 66 p. Final course work. Postgraduate Program *Latu Sensu* Specialization in Neuroeducation, Federal Institute of Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ), Mesquita Campus, Mesquita, RJ, 2023.

ABSTRACT

The focus of this work is to correlate the principles of neuroeducation with the basic theory used in social skills training in order to raise awareness of teaching practice in higher education, encouraging the fight against LGBTIphobia within educational spaces, with the premise of subsequently supporting awareness-raising action in continuing teacher training. Data collected by NUGED at IFRJ's Realengo *campus* shows that the majority of the unit's teachers say they are not or do not know if they would be prepared to deal with a situation of LGBTIphobia in front of their professional practice, but they are interested in knowing how to proceed. In order to structure this work, a bibliographical search was carried out using a combination of keywords (truncated search), focusing on academic productions that contextualize teaching practice in higher education, LGBTIphobia, the principles of neuroeducation and social skills training. As a result, a training model was developed which combines the theory of social skills developed by Almir and Zilma Del Prette with the principles of neuroeducation, with a view to applying it to teacher training in higher education. The conclusion of this work is the perception of the lack of preparation of teaching staff to combat LGBTIphobia and the development of a possible course of action through a social skills training model, which should be put into practice in future academic work.

Keywords: higher education; teacher training; neuroeducation; lgbtiphobia; social skills.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	16
3	A LGBTIFOBIA NO ENSINO SUPERIOR	21
4	SOBRE OS PRINCÍPIOS DA NEUROEDUCAÇÃO	28
4.1	A INFLUÊNCIA DAS EMOÇÕES E DO SISTEMA LÍMBICO	34
5	SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS	39
6	METODOLOGIA	47
7	ELABORAÇÃO DO TRABALHO: RESULTADO E DISCUSSÃO	49
7.1	PROPOSTA DE ESTRUTURA BASE DO TREINAMENTO EM HABILIDADES SOCIAIS	54
8	CONCLUSÃO	61
9	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

1 INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) são tidas na perspectiva popular como um ambiente (tanto físico como social) onde a “luz” da razão e intelectualidade humana orienta a sociedade a um caminho ascendente de evolução. Inerente a isso, tem-se como *lócus* de produção de conhecimento para pensar pautas sociais (desigualdades, discriminações e preconceitos, saúde, educação, por exemplo) e propor soluções para tais problemáticas que surgirem, bem como fomentar e discutir as bases da educação e a formação de professores (SAMPAIO; VIANA, 2014, p. 63).

Tendo isso em pauta, as IES sustentam uma figura ativa de influenciadoras sociais no que se refere a colocar em execução os objetivos fundamentais do país, conforme descritos art. 3º da Constituição Federal (SAMPAIO; VIANA, 2014, p.63):

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Tardif (2012, p. 34) aponta também que nas sociedades atuais, a pesquisa científica (enquanto um sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos) está inter-relacionada com o sistema de formação e educação em vigor. Tal inter-relação se expressa de forma concreta por meio das instituições como as do tipo ensino superior, onde assumem as missões de pesquisa, de ensino, de produções de conhecimentos e de formação, com base nesses conhecimentos produzidos.

Neste contexto de valores, missões, construção de saberes e formação, ao docente é atribuído uma figura de agente centralizador da expressão desses atributos, atuando nas instituições em prol da plena transmissão desses conjuntos de conhecimentos, competências e habilidades, que a sociedade julga suficientemente úteis ou importantes para inseri-los em processos de formação institucionalizados (TARDIF, 2012, p. 295).

A figura do professor se encontra popularmente localizada como eixo de articulação entre a estrutura e visão das IES e o corpo discente que nelas adentram em busca do aprimoramento profissional. A sala de aula, é o maior foco dessas

articulações, seguidas dos espaços acadêmicos incomuns (como pátios, corredores, laboratórios, refeitórios e semelhantes). Grande parte da formação docente para o ensino superior possui seus currículos baseados no modelo francês-napoleônico de universidade, onde o papel do professor é central, chamando para si a responsabilidade de dominar uma determinada área do conhecimento (MASETTO; GAETA, 2015, p.7).

Com as mudanças de paradigmas já sendo observadas no cenário educacional, como, tendo em exemplo, a introdução das tecnologias da informação, evoca-se a necessidade de um reposicionamento da prática docente. A postura do professor, de foco central, superior e inquestionável de conhecimento, para a posição de incentivador do aluno no processo de pesquisa e construção do conhecimento. Um mediador entre o aluno e sua aprendizagem (MASETTO; GAETA, 2015, p. 7).

Se traz ao alvo do debate sobre o processo de profissionalidade docente, onde o desafio está em trabalhar o professor para que ele assuma sua nova profissão, onde não basta apenas ter um diploma de mestre e/ou doutor para estar diante de uma sala, mas aprender a atuar como professor de forma profissional (MASETTO; GAETA, 2015). É preciso o desenvolvimento de competências que atribuam aquele indivíduo a capacidade de ensinar e desenvolver a aprendizagem.

A docência no ensino superior traz a responsabilidade de colaborar com a formação do sujeito crítico, ativo e criativo que acompanha as transformações do mundo, como o domínio de novas tecnologias, o ensino através da pesquisa, através da sua ação social, dando ao aluno condições de observar as mudanças e agir sobre elas, para a melhoria da sociedade em que vive (SOUZA *et al*, 2014, p. 2).

Partindo dessa posição, uma das posturas que surgem como um dos atributos a serem trabalhados na profissão professor é o da sensibilização da conduta profissional visando a percepção das situações de discriminação. Conforme descreve por Mario Carvalho e De Menezes (2021, p. 22), esse fenômeno pode ser conceituado como preconceito em ação, quando construções políticas e ideológicas sobre uma suposta inferioridade de grupos ou sujeito manifestam-se em atos ou omissões que levam à violação de direitos.

Dentre as mais diversas discriminações, destaca-se nesse trabalho a LGBTIfobia, a violência física, emocional, psicológica ou moral direcionada à Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Intersexuais e/ou qualquer pessoa por

conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Uma violência, segundo Sampaio e Viana (2014, p. 64) multifacetada e que encontra presente em diversos espaços sociais, desde os menores (como os círculos familiares) até os mais amplos, (como nas IES). E adentrando esses locais, a LGBTIfobia se apresenta entremeada em várias relações acadêmicas, dentre elas: aluno x docente, aluno x aluno, docente x docente, instituição x aluno e instituição x docente ou qualquer outra combinação possível de relações existentes nos espaços das IES.

Contudo, o paradigma do engessamento curricular da formação do corpo docente reflete em uma deficiência em preparar o professorado para lidar com tais demandas em sua prática profissional dentro das Instituições de Ensino Superior. Além da ausência de percepção com a estruturação da violência institucionalizada, onde a ação sociocultural de estigmatização das vivências LGBTI passa a compor as próprias normas de conduta das instituições (CARVALHO, M.; DE MENEZES, 2021, p. 50), o sujeito enquanto no papel da figura do docente muitas vezes não possui recursos para saber como combater a LGBTIfobia dentro dos espaços acadêmicos das Instituições de Ensino Superior.

O desenvolvimento de novas tecnologias a partir da “década do cérebro” (os anos de 1990), permitiram uma expansão dos conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro humano, gerando uma camada de novas possibilidades sobre as questões referentes ao compreender a *psique* humana, suas estruturas e relações, tanto internas em si mesma, como as interligadas com o meio sociocultural ao qual estão imersas. Esses novos conhecimentos adquiridos transformam-se em novas perspectivas para o saber da prática profissional docente

A articulação entre neurociências e educação pode ocorrer por meio da renovação de um componente já existente ou pelo acréscimo de um novo componente curricular nos cursos de formação de professores. Sua prioridade deve ser a de adicionar informações científicas e subsidiar futuras ações práticas, não se constituindo apenas em mais um saber disciplinar, mas em um saber pertinente e útil para a prática profissional da docência (CARVALHO, F., 2011, p. 546).

A neuroeducação compõem-se primordialmente da conjunção entre três áreas de conhecimento: neurociências, psicologia e educação (pedagogia). Na tese de Tracey Tokuhama-Espinosa, conforme Zaro *et al* (2010) descrevem, é listado 14 princípios básicos da neuroeducação, onde se articularam as três áreas nas quais ela se estrutura. Entre esses princípios, alguns se destacam em relação a esse trabalho,

como: “ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado”, “estados depressivos podem impedir aprendizado” e “emoções tem papel-chave no aprendizado”. E junto aos princípios básicos há também outros, que são mais voltados a própria prática instrucional, por exemplo: “o cérebro é social e cresce na interação”, “emoções são críticas para detectar padrões” e “a busca por sentido é inata a natureza humana”.

E direcionando-se mais para eixo da psicologia que compõe a tríade base da neuroeducação, se tem a relevância das emoções e como elas são expressas, transmitidas e experienciadas dentro dos ambientes sociais. Há também, em como as pessoas podem estabelecer estruturas relacionais mais saudáveis, por meio das habilidades sociais, que fornecem um conjunto de conhecimentos que podem dar o docente artifícios teórico-práticos para sensibilizar sua prática profissional ao combate da LGBTIfobia.

Habilidades Sociais, explica Almir Del Prette e Zilda Del Prette (2014) refere-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais (de acordo com o tipo de relação trabalhada) no repertório da pessoa, para que consiga lidar de maneira adequada (no sentido de ser mais funcional) com as demandas relativas a situações interpessoais. Nas dinâmicas inerentes as interações sociais, tais habilidades fazem parte dos componentes para um desempenho social melhor qualificado. Uma capacidade pessoal de organização de pensamentos, sentimentos, emoções e ações em prol de um objetivo e alinhado aos valores sociais estabelecidos, articulando-os com as demandas imediatas que surgem nos ambientes interpessoais.

Então, a procura em correlacionar os conteúdos teóricos presentes em alguns dos princípios da neuroeducação com o constructo da teoria das habilidades sociais possui a intenção de articular informações para propor a criação de uma ação tipo roda de conversa onde poderiam ser aplicadas as habilidades sociais voltadas ao corpo docente visando a sensibilização da prática profissional em relação ao combate da LGBTIfobia dentro dos espaços acadêmicos da IES.

A relevância que justifica a elaboração deste trabalho se orienta no que diz à respeito da docência no ensino superior e a promoção do debate relacionado a sua responsabilidade na colaboração da formação do tal sujeito crítico, ativo e criativo (SOUZA *et all*, 2014, p. 2). Esse sujeito se apresenta construindo e sendo construído pelas dinâmicas transformações do mundo e suas constantes mudanças sociais.

E para além da capacitação do professorado no ensino superior em sua área específica, observa-se atualmente à necessidade de aprimoramento da prática

docente através de ações de formação continuada com finalidade de criar contextos de ensino e aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento social (SOUZA *et al*, 2014), como consequência das políticas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

Essas contribuições abordam, a revisão de condutas dentro dos espaços acadêmicos das IES e suas regiões de influência cultural, junto a pesquisa voltada a criação de novas tecnologias e conhecimentos que posteriormente serão convertidos a própria sociedade. As IES representam centros de produção de conhecimento para pensar sobre os paradigmas sociais e estudar as possibilidades de soluções para os problemas encontrados, como a LGBTIfobia (SAMPAIO; VIANA, 2014). A violência direcionada a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Travestis, Intersexuais e outras minorias sociais está presente em todas as esferas comunitárias, inclusive a universitária.

Entre 2000 e 2021, 5.362 (cinco mil e trezentas e sessenta e duas) pessoas morreram em função do preconceito e da intolerância de parte da população e devido ao descaso das autoridades responsáveis pela efetivação de políticas públicas capazes de conter os casos de violência. Em 2021, registramos um total de 316 mortes de pessoas LGBTI (ACONTECE ARTE E POLÍTICA LGBTI+ ; ANTRA; ABGLT, 2022).

Inerente a esse contexto, o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, do *campus* Realengo realizou uma pesquisa interna sobre a “visão docente sobre o tema diversidade de gênero e LGBTifobia”, onde os dados coletados apontam que, para além do fato de muitos docentes ainda não demonstrarem interesse direto com essa temática, os que se manifestam interessados sobre o assunto afirmam não estar ou não saber informar se estariam preparados para lidar com uma experiência de LGBTifobia diante de sua prática profissional. E todos os que responderam à pesquisa, afirmam ter interesse em receber auxílio sobre o tema abordado (MENDONÇA *et al*, 2022).

Em reação ao cenário contextualizado, surge o questionamento sobre que maneira poderia se dar uma intervenção de sensibilização da prática docente embasada nos princípios da neuroeducação em conjunto a teoria das habilidades sociais para o combate a LGBTifobia nos âmbitos do ensino superior. Se uma proposta onde se atrela os princípios da neuroeducação em conjunto a teoria das

habilidades sociais pode embasar teoricamente uma futura ação aplicada a formação continuada dos professores de ensino superior.

Sensibilização, conforme o Dicionário Michaelis Online (2023) define-se como: “1. ato, efeito ou processo de sensibilizar (-se); de tornar (-se) sensível. 2. (MED) Exposição de um organismo a um antígeno para que, após o primeiro contato, adquira a capacidade de reagir a este.” Se entende como a ação de tornar aumentar a acuidade perceptual do profissional para observação de situações LGBTIfóbicas, com recursos sociais para que se consiga ter uma postura ativa de intervenção contra a violência voltada a comunidade LGBTI.

Com tudo isto, esse trabalho possui interesse em correlacionar os princípios da neuroeducação com a teoria das habilidades sociais na sensibilização da prática docente do ensino superior no combate a LGBTIfobia dentro dos espaços acadêmicos com a intenção de subsidiar, em um trabalho posterior, uma ação interventiva na formação continuada dos profissionais.

A fim de executar essa sugestão, a pretensão aqui é apurar em textos acadêmicos as dificuldades dos professores do ensino superior direcionadas a atuação contra a LGBTIfobia; relacionar princípios da neuroeducação a teoria das habilidades sociais pertinentes ao combate a LGBTIfobia; abrir espaço e contexto para propor uma futura ação interventiva apoiada na articulação dos princípios da neuroeducação a teoria das habilidades sociais que tenham relação ao combate com LGBTIfobia.

O capítulo 1 apresenta o contexto da prática docente no ensino superior, com uma breve contextualização histórica sobre o desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior no Brasil, de onde herdaram seu *modus operandi* e como isso se converte na postura do docente atualmente. Aponta-se também as mudanças de paradigmas da profissão e as novas necessidades que se apresentam no horizonte do processo de formação do docente.

O capítulo 2 visa contextualizar o que é a LGBTIfobia, apresentando um breve panorama das violências impostas a comunidade LGBTI, suas características mais destacadas e como esses contextos adentram os espaços das IES e se fazem presentes nas possíveis relações interpessoais nos processos acadêmicos. Junto a isso, a apresentação do resultado da pesquisa realizada pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de

Janeiro, *campus* Realengo, um dos principais motivadores para a realização desse trabalho.

O capítulo 3 foca em apresentar alguns princípios da neuroeducação e demonstrar em como as neurociências possuem conteúdos promissores que podem ser utilizados em articulação de saberes com outras ciências. Também se aponta em como as emoções, por meio do funcionamento do sistema límbico, estão presentes nos processos de relações interpessoais.

O capítulo 4 apresenta os conceitos básicos envolvidos nas habilidades sociais, como elas são trabalhadas por meio do treinamento das habilidades sociais. Esse capítulo também apresenta os pontos principais necessários para a estruturação de um treinamento.

O capítulo 5 apresenta a metodologia utilizada na construção do trabalho e o capítulo 6 apresenta a discussão sobre os resultados possíveis, no caso, a proposta da elaboração de um treinamento de habilidades sociais com foco na sensibilização da prática docente ao combate da LGBTIfobia no ensino superior com a adição dos conhecimentos teóricos da neuroeducação, ampliando o conhecimento e a psicoeducação presentes no conteúdo do treinamento. Por fim, apresenta-se a conclusão do trabalho descreve a necessidade da elaboração de trabalhos posteriores com as informações da execução do treinamento.

2 A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A história do Ensino Superior no Brasil é marcada por um viés elitista. Como apontam De Almeida e Da Silva (2020, p.62), só há um interesse verdadeiro pelo ensino superior quando ocorre o processo de independência brasileiro onde, em uma necessidade de se distanciar da monarquia portuguesa e constituir o quadro técnico-administrativo do Brasil, se volta a atenção em fomentar o desenvolvimento do Ensino Superior no país. Nesse contexto, a instrução popular era considerada irrelevante pela elite da época, em sua maioria agrária e escravocrata.

Para a elite da época imperial, o Ensino Superior no Brasil, conforme descrevem De Almeida e Da Silva (2020) possuía três alvos: diminuir a falta de pessoas especializadas nas funções técnico-administrativas, atender às pressões do grupo intelectual pela difusão da ciência aos moldes europeus e trazer mais recursos a ascensão social e econômica para a própria elite.

Com a transição para o período republicano também se iniciou, discretamente, a mudança de paradigma em relação a função das Instituições de Ensino Superior. Com a primeira Constituição da República em 1891, a iniciativa privada passa a ter o poder de criação de instituições. Essas, com o incentivo das elites locais em conjunto aos recursos vindos por meio das instituições católicas. As, inicialmente denominadas, universidades passam a ser compreendidas como centros de saber onde se abrigam as ciências, os cientistas e onde se encontram os espaços de promoção da pesquisa científica (DE ALMEIDA; DA SILVA, 2020, p. 62).

A maioria dos docentes do ensino superior que hoje atuam em nossas faculdades se formou a partir de currículos estruturados no modelo francês – napoleônico de universidade, onde o papel do professor é central, chamando para si a responsabilidade de, como um especialista, dominar uma área do conhecimento e de práticas profissionais e transmiti-las aos seus alunos (MASETTO; GAETA, 2015, p. 7).

Esse *modus operandi* acadêmico perdurou por anos. Imersa nessa cultura, à docência em nível superior tinha como ideal de ação o professor como centro do conhecimento, em posição de superioridade aos alunos que recém adentravam as paredes de uma universidade buscando seu desenvolvimento técnico e intelectual. Aos professores, cabiam ser a fonte do conhecimento técnico daquela específica área do saber, porém apenas isso. Fenômenos que transpassavam as exigências técnicas e teóricas da formação não eram pertinentes a figura daquele docente. Questões de

origem sócio culturais, pertinentes a qualidade das relações entre as diferentes figuras presentes nos espaços acadêmicos não era competência da função docente. Situações que partiam da vivência dos alunos, mas não eram tidas como relevantes ao conteúdo da formação teórica eram colocadas como inferiores quando comparadas com as práticas científicas exercidas dentro das salas de aula.

Entretanto, nos últimos anos o papel atribuído as Instituições de Ensino Superior estão se alterando. Para além de centros da ciência e de desenvolvimento dos saberes humanos, evoca-se agora a necessidade que os espaços – físicos e não físicos – das IES sejam também locais de trabalho e discussão das pautas de caráter social.

As IES, desde o início do século XXI, vem passando por três crises: 1. A crise de hegemonia: o conflito entre o papel tradicional de produção de altos conhecimentos científicos e tecnológicos *versus* a produção de conhecimentos instrumentais voltados para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho; 2. A crise de legitimidade: o reflexo do elitismo presente nas IES em se contrariar sobre o acesso de classes populares a suas instalações; 3. A crise institucional: o paradoxo entre a manutenção da autonomia em virtude aos valores e objetivos das instituições junto a pressão de colocar esta última a questões de produtividade sobre natureza empresarial e de responsabilidade social (SAMPAIO; VIANA, 2014). Junto a isso, se observa a descrição do Plano Nacional de Educação vigente (2014 – 2024), no art. 2º, relacionado a suas diretrizes, os seguintes pontos:

- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...]
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; [...]
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; [...]
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; (BRASIL, 2014);

Com essa transformação de cenário, é imprescindível um novo pensar sobre que é ser docente no ensino superior. A figura da fonte superiorizada de conhecimentos humanos não contempla as discussões mais recentes que permeiam as salas das instituições acadêmicas. Novas necessidades se surgem no horizonte do ensino superior brasileiro. E a influência das próprias IES agora se expande, indo para além de seus próprios muros físicos e dialogando diretamente com as diversas camadas sociais, históricas e culturais dos locais onde estão instaladas.

Costa (2018) aponta que os conhecimentos sobre a prática docente no ensino superior já são enfoques de debates e pesquisas nos últimos anos. Também dialoga que há um consenso teórico sobre a incursão de uma formação que incentive uma postura mais pedagógica na docência do ensino superior e que se revise o papel ao qual o profissional possui no processo de ensino e aprendizado dos alunos.

SOUZA *et al* (2014, p. 4) afirmam que o perfil do docente do ensino superior geralmente é composto por especialistas com experiências voltadas para sua área de atuação e que a grande maioria não encara a profissão de ser um professor como prioridade, tendo uma visão de que tal cargo é apenas uma complementação de renda. Na questão das instituições públicas, há também a questão dos cargos de dedicação exclusiva onde os professores precisam cumprir a tríade ensino-pesquisa-extensão. Por conta disso, muitos optam pela dedicação ao campo das pesquisas e produções científicas do que ter que ao campo do ensino e convivência com os discentes. Emmel e Krul (2017) salientam também que nem todos os indivíduos que ingressam na docência no Ensino Superior realmente querem ser professores, mas foram levados a esse lugar. Por conta disso, é pertinente as Instituições de Ensino Superior estabelecerem responsabilidades atreladas a formação de seus docentes, assegurando também que essa possua um processo de continuidade e renovação.

Um docente pode ter o conhecimento teórico sobre o tema de sua disciplina, mas não necessariamente significa que ele tem a capacitação necessária para conduzir o processo de ensino e aprendizagem sobre o que está sendo lecionado no ambiente da sala de aula. É a ausência da didática. Maurice Tardif (2012) comenta que essa visão disciplinar e voltada a aplicação de conteúdo da formação profissional não possui mais sentido atualmente. Há o ponto que um professor de ensino superior não precisa ter uma graduação do tipo licenciatura para exercer a profissão. Nos cursos superiores de licenciatura que cadeiras relacionadas a didática são melhor estudadas. Na maioria das IES, o requisito para o cargo de docente é o título de mestre ou doutor, independente se o nível de graduação é licenciatura, bacharelado ou tecnólogo.

Costa (2018, p. 42-43) declara que é perceptível que a formação da prática docente desse profissional inserido no ensino superior é um dos problemas que precisam ser mais atentamente observados pelas IES e pelas políticas públicas relacionadas a educação.

De Almeida e Da Silva (2020) também indicam que o docente, enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem, encontra-se sobre pressão quanto a sua prática profissional. O cenário de rápidas transformações nas sociedades atuais está direcionando à uma reavaliação dos métodos e técnicas usados no ambiente educacional.

Por essa trajetória, entende-se que atualmente a formação docente deve ser revista e construída a partir da ideia de prática profissional como um processo contínuo de aprimoramento (COSTA, 2018). É dinâmica e sucessiva, tendo um início, mas não um fim. Onde o docente, em sua postura profissional constantemente renovará as aprendizagens adquiridas em suas experiências cotidianas nas vivências das instituições que trabalharem por meio das atualizações inerentes ao processo da formação continuada.

Tal desenvolvimento profissional deve ser adaptável a concepção do professor enquanto um profissional do ensino, valorizando na formação docente a abordagem de questões contextuais, organizacionais e orientada para as mudanças de paradigmas de acordo com as demandas sócio culturais que se apresentarem nas Instituições de Ensino Superior (COSTA,2018).

Masetto e Gaeta (2015) adicionam que no cenário atual, a docência nível de ensino superior possui uma dimensão de profissionalidade e que o desafio está em trabalhar com esse docente para que ele realmente assuma isso como uma nova profissão.

Pensar a formação continuada do professor universitário no atendimento as demandas da sociedade contemporânea, o domínio da tecnologia, a busca da articulação do conhecimento mediante as funções do ensino, pesquisa e extensão e o equilíbrio entre teoria e prática, requer das instituições formadoras um olhar sobre o contexto social de atuação do professor, bem como o mapeamento das suas reais necessidades (SOUZA *et al*, 2014, p.6).

O currículo do curso deve estar relacionado com o contexto no qual os saberes serão aplicados, levando em consideração as vivências do aluno e os fenômenos sócio culturais aos quais a IES está imersa. Por essa via, o docente precisa dispor de formação, técnica, informação, ferramentas e preparo para mobilizar, mudar, criar, reconstruir e enriquecer as experiências acadêmicas (SOUZA *et al*, 2014).

Em relação a técnica, informação e ferramentas, dispor de conhecimentos em neurociências aplicados aos processos de ensino – aprendizagem contribui para a

prática docente. Aponta Costa (2018, p.53) que o trabalho de um educador se torna mais significativo se este conhecer o funcionamento cerebral, o que lhe permite o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas.

Souza *et al* (2014) afirmam que a busca pela profissionalidade docente é essencial para a qualidade da formação superior na consolidação de bases firmes, compreensão e atendimento as reais necessidades apresentadas na sociedade atual, por meio da articulação entre o saber e a prática de ensino. A qualidade adquirida por meio da postura de contínuo aprimoramento garantirá a presença de agentes transformadores e a satisfação do docente na execução de seus objetivos educacionais referentes a teoria e prática.

3 A LGBTIFOBIA NO ENSINO SUPERIOR

A violência, aqui, pode ser compreendida através da concepção abordada por Mario Carvalho (2021) como sendo um ato intencional de uso da força ou de alguma forma de poder que resulta em danos físicos, emocionais, privações, deficiências e até a morte. Quando se fala sobre violência, se está a falar sobre a manutenção do poder, na forma como é instrumentalizado e a imposição deste nos mais diferentes contextos sociais aos quais uma pessoa pode se fazer presente. Por meio dessas imposições, escoradas em justificativas socializadas bem estruturadas e mantidas pelos mantenedores de poder, um indivíduo é colocado em seu lugar perante a toda aquela sociedade ao qual tenta pertencer, mas é rejeitado. “A violência é uma forma de comunicação e um exercício de poder. Um corpo agredido é um corpo marcado com uma mensagem” (CARVALHO, M.; DE MENEZES, 2021, p. 34).

Mario Carvalho e De Menezes (2021) descreve sobre as divisões presentes na discussão sobre violência de gênero. No que aborda sobre a tipologia baseada na natureza dos atos de violência, temos as do tipo: física, psicológica, sexual, patrimonial, moral. Mesmo com a existência dessas classes, no ocorrer de uma situação de violência em si, não se é fácil ou óbvio observar nitidamente essas divisões. E por vezes, a comunidade LGBTI é vítimas de mais de um tipo de violência simultaneamente.

Assim, quando se fala no termo a LGBTIfobia, descreve-se qualquer forma de violência praticada a pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti e Transexuais, Intersexo ou a qualquer pessoa em relação a questões sobre identidade de gênero ou orientação sexual. É uma ação que se formata sendo mais do que uma dessas categorias supracitadas atuando isoladamente, mas algo maior proveniente da interação que as envolve. “A violência contra as sexualidades e identidades não heterossexuais e não binárias é praticamente uma epidemia social no Brasil” (PEIXOTO, 2018).

Desta forma a LGBTIfobia é apresentada como uma série de atitudes ou sentimentos negativos voltados às pessoas LGBTI motivados por desconhecimento, alienação, valores morais baseados em argumentos do senso comum escorados ou não em ideologias de vertentes religiosas, por meio da invisibilidade, ignorância e preconceito (BENEVIDES, 2020).

Ainda assim, é importante ressaltar que a LGBTIfobia está inserida numa categoria mais ampla chamada *violência cultural*. A violência cultural é aquela que se expressa por meio de valores, crenças e práticas, de tal modo repetidos e reproduzidos que se tornam naturalizados (CAVALHO, M.; DE MENEZES, 2021, p. 50).

A LGBTIfobia possui um caráter multifatorial, atravessando diferenciadas estruturas sociais. Peixoto (2018) explica que é algo histórico e corrobora com os conjuntos de comportamentos que fundaram os padrões sociais e morais do país e por conta disso, não pode ser entendido como um fenômeno de caráter unicamente pessoal, particular e exclusivo entre as pessoas. Não é algo que se inicia e nem se finaliza na ação isolada entre as pessoas, como de um sujeito contra outra pessoa em relação a sua identidade de gênero e/ou orientação sexual e só. É um ato repleto de símbolos, signos, significados, inferências, linguagens e mensagens que correspondem às estruturas das relações sociais de poder e de opressão sexual e de gênero. Possui um caráter histórico, cultural e social.

Essa violência, mesmo que esteja mais diretamente relacionada a comunidade LGBTI, não se encerra apenas em seus membros. Os diversos modos pelos os quais a violência opera na sociedade também fala sobre uma constante vigília de comportamentos, com a finalidade da manutenção permanente da estrutura de poder construída histórico e culturalmente e tida como referencial de conduta social ideal, a cis-hétero normatividade.

Como aponta o documento “Mortes e Violências Contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021”, a população brasileira LGBTI+ tem sido violentada de diferentes formas desde a colonização do país, mesmo antes das denominações atuais de sexualidade e gênero. Devido a LGBTIfobia estrutural, essas pessoas são colocadas em situação de vulnerabilidade por não se enquadrarem em um padrão socialmente referenciado na heteronormatividade, na binariedade e na cisnormatividade. Entre 2000 e 2021, 5.362 (cinco mil e trezentas e sessenta e duas) pessoas morreram devido a LGBTIfobia no país. Em 2021, foram 316 óbitos registrados, onde destes, 26 foram casos de suicídio, evidenciando os possíveis danos que a violência contra a população LGBTI causa na saúde mental deste grupo de pessoas (ACONTECE ARTE E POLÍTICA LGBTI+, ANTRA; ABGLT, 2022).

Benevides (2020) lembra que, de acordo com a Lei 7.716/89, configura-se a LGBTIfobia como crime de racismo quando o ofendido for bloqueado de exercer um

direito próprio, ter qualquer direito seu violado ou for tratado de forma diferenciada por base em sua orientação sexual e/ou identidade de gênero.

Desta forma, pode-se conceituar essa discriminação como qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência, motivada por orientação sexual e expressão e/ou identidade de gênero, que tenha o objetivo de anular ou prejudicar o reconhecimento ou exercício em viés de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais em diversos campos da vida pública, como em caráter social e cultural (SAMPAIO; VIANA, 2014, p. 62).

A partir de então, expõe-se a problemática de acesso da comunidade LGBTQIA+ ao ensino superior, pois, conforme apontamentos anteriores, essa parcela da sociedade sequer tem o direito à educação básica garantido. Logo, as chances dessa comunidade ingressar no ensino superior, tornam-se ainda mais reduzidas. Nesse sentido, são excluídos da oportunidade da riqueza coletiva, do exercício cidadão, preconizados pelo direito humano e social da educação. Negado o direito à educação, são excluídos e destituídos das possibilidades de reivindicação de maiores e melhores condições de vida (REBOUÇAS; MARINHO; DA SILVA, 2022).

A LGBTIfobia por ser multifacetada, pode ocorrer em qualquer lugar. Desde espaços familiares até os espaços acadêmicos e sociais presentes nas Instituições de Ensino Superior. Está presente em todas as esferas da sociedade. É perceptível um movimento de herança de comportamentos sociais discriminatórios adquiridos nos anos de educação básica. Há uma grande evasão de pessoas LGBTI dos sistemas escolares (públicos e privados), por conta das situações de discriminação e violências constantes experienciadas nesses espaços, que comprometem suas trajetórias formativas e profissionais (REBOUÇAS; MARINHO; DA SILVA, 2022).

A LGBTIfobia é construída desde a infância, e as escolas, por não saberem lidar com a diversidade sexual e de gênero, acabam por ignorar a existência de pessoas LGBTI e reforçar a cis-hétero normatividade como a única expressão normal e natural da sexualidade (SAMPAIO; VIANA, 2014). Além da questão do acesso, as escolas perpetuam a lógica excludente de vida social aos sujeitos que sejam LGBTI, deixando marcas perversas em suas vidas (REBOUÇAS; MARINHO; DA SILVA, 2022).

Sem a devida intervenção social visando o combate à violência contra a comunidade LGBTI nos ambientes escolares, as pessoas que terminarão os anos de ensino básico se tornarão possíveis egressos nas IES, levando consigo toda a bagagem de discriminação e violência. Em relação a isso, percebe-se que pessoas

LGBTI enfrentam uma dupla luta para frequentar as IES. Além das implicações naturais de acesso ao ensino superior, há em conjunto as implicações de negação de direitos devido as colocações relacionadas a orientação sexual e/ou identidade de gênero.

Nas últimas décadas, foram implantadas políticas públicas de inclusão das diversidades através das ações afirmativas, como por exemplo, a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais, nas instituições federais de ensino técnico de médio e outras providências relacionadas, a fim de que cotas fossem reservadas a negros, indígenas, quilombolas. Depois a mesma foi atualizada por meio da Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, amplificando os termos da lei para abraçar as pessoas com deficiência. Atualmente, as mobilizações sociais em relação aos sistemas de cotas buscam um abarque da maior diversidade possível, levando em consideração a pluralidade existente no país. Com isso, temos as ações afirmativas buscando envolver a comunidade LGBTI (FERNANDES FILHO; OLTRAMARI, 2021).

E similar aos ambientes escolares dos níveis fundamental e médio, nos comportamentos sociais herdados e perpetuados, os primeiros sinais de violência relacionada a orientação sexual e/ou identidade de gênero em ambientes acadêmicos são piadas e apelidos. Como essas práticas costumam ser encaradas como inofensivas e irrelevantes, perpetuam-se até desencadear tipos mais diretos de atos violentos, como os físicos e os sexuais (SAMPAIO; VIANA, 2014). Por se tratar de espaços frequentados majoritariamente por adultos, pessoas de maior idade legal, muitos desses conflitos são tidos como uma situação para os indivíduos resolverem entre si, sem se cogitar a necessidade de membros das IES, como um docente, intervir ativamente na resolução no problema e na dissolução da LGBTIfobia.

E com essas ações afirmativas e políticas públicas para facilitação do acesso às Instituições de Ensino Superior, ampliou-se também a diversidade da população que a frequenta. As instituições passaram a possuir grupos e identidades com características diferentes, necessidades, perspectivas e cuidados próprios. E dentre eles a população LGBTI (FERNANDES FILHO; OLTRAMARI, 2021). Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais, *queers*, assexuais, um conjunto múltiplo de identidades e expressões não correspondentes a norma cisgênero e heterossexual.

Dos insultos corriqueiros fazendo piada com referência à condição de ser LGBTI, até crimes hediondos, como o estupro são violações de direitos que, não raro, são subnotificadas. Os episódios se repetem país afora e atestam que as instituições de ensino, do básico ao superior, não estão preparadas para lidar com essa população, os professores carecem ser sensibilizados e passar por uma formação que os possibilite trabalhar esses temas em sala de aula e evitar que estudantes LGBTI sejam menos prejudicados por problemas como tristeza, depressão, baixa autoestima, fraco rendimento escolar e evasão decorrentes da discriminação que sofrem (SAMPAIO; VIANA, 2014).

A pesquisa interna realizada pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, do *campus* Realengo traz a discussão sobre a “visão docente sobre o tema diversidade de gênero e LGBTIfobia”. A premissa era compreender como estava o posicionamento do corpo docente em relação a violência direcionada a comunidade LGBTI nos espaços acadêmicos e se os profissionais abordavam o tema “diversidade de gênero e sexual” em seus currículos (MENDONÇA *et al*, 2022).

Nas 4 questões amplas sobre o tema, a primeira questiona se o docente já presenciou alguma situação de assédio, constrangimento ou violência contra mulheres e/ou população LGBTI. Houve respostas que afirmavam que sim, já presenciaram essas situações e também caso em que a própria pessoa foi a vítima do preconceito (MENDONÇA *et al*, 2022). Observando isso, se destaca sobre que um ato violento não é só aquele que fere fisicamente com a possibilidade de ser fatal, pois há aqueles que silenciam, que invisibilizam e criam um campo permissivo a outras formas de agressão, que também são tidas como violências. Vivenciar a orientação sexual em segredo devido a vulnerabilidade perante a violência caracteriza-se como um tipo de exílio social (REBOUÇAS; MARINHO; DA SILVA, 2022).

A segunda questão traz o debate sobre o docente se sentir apto a intermediar um conflito originário da diversidade sexual e/ou de gênero. A maioria dos participantes afirmaram não estarem ou não saber informar se estariam preparados para intermediar tal situação, apontando insegurança para ter algum tipo de postura sobre o assunto (MENDONÇA *et al*, 2022). Sampaio e Viana (2014) apontam sobre que a autonomia das IES representa se torna um elemento primordial no processo de combate à LGBTIfobia, pois tem-se o poder de criar mecanismos (como por exemplo: programas, minicursos, rodas de conversas, informativos, dentre outros) para esse fim.

A terceira indagação refere-se a opinião do docente sobre a importância de abordar a temática de diversidade de gênero em suas disciplinas. Todos os docentes entrevistados afirmaram ser essencial refletir sobre as relações de gênero e das diversidades nos espaços das IES, pois acreditam no processo de formação como um auxiliar na redução das desigualdades e vulnerabilidades (MENDONÇA *et al*, 2022). De Almeida e Da Silva (2020) comentam sobre o trabalho de avaliação e autoavaliação do docente ter papel fundamental na construção diária de sua prática profissional. É importante levar em consideração que essa não é uma função inata aos professores, mas fruto de uma produção e aperfeiçoamento contínuos, ligados às demandas e mudanças vivenciadas pelas sociedades, dentro e fora dos ambientes acadêmicos. O docente compreender seu papel nesse cenário de transformações, é uma demanda inseparável da prática educacional no século XXI.

A quarta pergunta é se o docente aborda a temática de diversidade de gênero e sexual em suas disciplinas, como ele o faria e o porquê. Dos resultados obtidos, as respostas que afirmam que o docente traz a temática para suas aulas foi de menos de um terço em comparação às respostas que negam a abordagem desse assunto nas disciplinas ministradas. O que aponta uma grande resistência em trazer o tema diversidade de gênero e sexual para a formação superior (MENDONÇA *et al*, 2022). É considerável reforçar que um dos papéis principais das IES é de promover o respeito pelas diversidades, podendo ser essas: culturais, sociais, sexuais e/ou de gênero. E junto a isso, promover a inclusão social, com finalidade de suprimir a desigualdade e subsidiar a emancipação de minorias sociais em situação vulnerável (SAMPAIO; VIANA, 2014).

Portando observa-se, em dois pontos antagônicos em relação à presença da comunidade LGBTI dentro das Instituições de Ensino Superior. Ao mesmo tempo que se possui uma perspectiva das IES como locais de desenvolvimento crítico, intelectual, cultural e social, onde se abraça a diversidade das pessoas usuárias de seus espaços; temos na prática ambientes que ainda se apegam a ideologias sociais defasadas, que reforçam sistemas de opressão e fomentam mecanismos históricos culturais de segregação, fortalecedores de vulnerabilidades sociais. A presença da LGBTIfobia, assim como outras formas de discriminação, exige das IES uma nova postura, não apenas ideológica, mas também comportamental e prática. Dar espaço aos grupos sociais vulneráveis, tomando a discriminação e violência que sofrem como objeto de estudos de possibilidades de combate e como colaboradores

na busca de reconhecimento de suas situações de opressão e, unificadamente, na busca de resoluções para as mesmas (SAMPAIO; VIANA, 2014).

Mendonça *et al* (2022) aponta que na maioria das vezes, não há envolvimento expressivo dos professores acerca da LGBTIfobia e da diversidade sexual e de gênero, pois nem mesmo existe uma formação sólida entre eles para trabalhar esse assunto no processo de construção de futuros profissionais. Os docentes de agora não tiveram formação para pensar no outro que é diferente. É preciso formar profissionais diferenciados.

4 SOBRE OS PRINCÍPIOS DA NEUROEDUCAÇÃO

Falar sobre o que é a mente é um processo complexo. Diferentes campos do saber e de produções do conhecimento buscam compreender e descrever sobre o que se trata a mente humana. Se tem por exemplo as psicologias, que em seus diversos desdobramentos teóricos, abordam sobre a *psique* (derivada do grego *psyché*) que significa “alma”, na ideia grega sobre o “sopro que dá vida a um ser”.

Atualmente, há uma visão mais objetiva sobre o assunto. É o cérebro em funcionamento. Os pensamentos, ações, comportamentos e atitudes são resultados das atividades do sistema nervoso em constante interação com o ambiente no qual um indivíduo está presente e vive. A interação com o mundo, com os objetos e com outras pessoas, junto ao contexto cultural que estão inseridas, que é essencial para adaptação e desenvolvimentos humanos (AMARAL; GUERRA, 2022).

A neurociência (termo cunhado pelo neurofisiologista Ralph Waldo Gerard, na década de 50, mas só amplamente difundido por Francis Otto Schmitt, chefe do Departamento de Biologia do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, na década de 1960) se refere a um campo interdisciplinar de conhecimentos que possuem o sistema nervoso como objeto de estudo. A ideia de Schmitt era que por meio da reunião de especialistas nos mais diversos campos de estudos, como citologistas, neuroquímicos, físicos, neuroanatomistas, fisiologistas, psiquiatras, zoólogos, farmacologistas, psicólogos, entre outros, fossem construídas teorias que considerassem os mais diversos níveis que um cérebro humano (e por consequência o sistema nervoso) funciona, desde o orgânico, passando pelo molecular, até ao comportamental. Sua premissa era que, sem esse expansivo conjunto de conhecimentos aplicados ao estudo da estrutura mais complexa do corpo humano, nenhum avanço significativo poderia ser feito (AMARAL; GUERRA, 2022).

A compreensão sobre o funcionamento do sistema nervoso, principalmente o cérebro, apresentou um acelerado crescimento a partir da década de 90 (tanto que ficou conhecida como Década do Cérebro). O investimento de alguns governos mundiais como o dos Estados Unidos gerou um grande impulso no desenvolvimento das investigações e estudos sobre os componentes do sistema nervoso, seus mecanismos e interações. Os avanços das técnicas de neuroimagem e eletrofisiologia somados aos recém chegados adventos dos campos da genética e do cognitivismo possibilitaram o estudo das áreas cerebrais envolvidas em funções

cognitivas mais específicas e aprofundaram muitos aspectos sobre funcionamento do sistema nervoso, como, por exemplo, os mecanismos relacionados a emoção a aos processos de aprendizagem (GUERRA, 2011).

A partir dos resultados dos investimentos realizados na Década do Cérebro (1990-1999), iniciou-se intensa divulgação científica relacionada às descobertas da Neurociência, o que tornou esse campo mais popular, sendo seu conhecimento acessível à população em geral. A Neurociência saiu de nichos acadêmicos e passou a ser do interesse de todas as áreas que, de alguma forma, lidam com o comportamento humano. Não surpreende o fato de as pessoas interessarem-se tanto sobre o tema. Neurociência diz respeito ao que pensamos, a quem somos, como somos, como aprendemos, como mudamos, como funcionamos, ou seja, como vivemos. Ela nos auxilia a compreender um pouco melhor a vida, a entender por que sonhamos, por que gostamos mais de um ambiente do que de outro, por que nos irritamos, como tomamos decisões, como nos frustramos, enfim, proporciona às pessoas a oportunidade de conhecer o cérebro para que cuidem de sua saúde mental (AMARAL; GUERRA, 2022).

Observando esse movimento realizado desde a década de 1960 e intensificado na década de 1990, percebe-se que as neurociências possuem a premissa de dialogar com a maior quantidade de áreas do conhecimento geradas pela humanidade em que seja possível estabelecer alguma correlação, tanto em pesquisa como na aplicação prática dos conhecimentos teorizados. Um desses trabalhos em conjunto é a Neuroeducação, onde a Neurociência, a Pedagogia e a Psicologia atuam juntas.

Guerra (2011) discorre que as funções mentais são produzidas por meio da atividade do sistema nervoso, resultando no funcionamento do que se entende como cérebro. Funções relacionadas as emoções e as cognições estão presentes no cotidiano e nas relações sociais. Perceber, sentir, gostar, rir, comer, falar, dormir, movimentar, ler, calcular, lembrar, planejar, interpretar, julgar, imaginar, esquecer, ter atenção, se emocionar, são todas atividades que dependem do conjunto de redes neurais presentes dentro desse órgão multifacetado que é o cérebro humano. Educar e aprender também.

As descobertas apresentadas pelas neurociências estão continuamente trazendo contribuições para conceitos de diferentes teorias na área da educação, como para a psicologia, no campo do desenvolvimento humano. Antes dos avanços alcançados nas pesquisas neurocientíficas, a ferramenta comumente utilizada para a compreensão dos comportamentos humanos e da relação sujeito/ambiente era a observação sistemática, que foi utilizada por teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon

(AMARAL; GUERRA, 2022). Agora as Neurociências convergem com esses autores, retrabalhando suas propostas, a partir do avanço da compreensão sobre o funcionamento cerebral

Costa (2018) afirma que a neurociência e a educação são ciências distintas, de práticas e formulação de saberes diferenciados. A neurociência é uma ciência natural que investiga, descreve e interpreta dados, descobrindo como se dá o funcionamento cerebral. A educação (pedagogia) tem outra natureza e finalidade. Ela envolve uma interlocução de diversos temas que vão desde a formação do professor, as estruturas das instituições, as dinâmicas em salas de aula e espaços acadêmicos, as metodologias de ensino, as articulações com família e comunidade e implementação de políticas públicas (AMARAL; GUERRA, 2022).

O que ocorre é o trabalho em conjunto desses dois campos, onde há uma prática aplicada da neurociência visando uma contribuição na melhor compreensão do que acontece no cérebro durante os processos educacionais e de ensino/aprendizagem. Aqui, se enfatiza o diálogo mais recente entre as pessoas que possuem tais conhecimentos sobre as atividades do sistema nervoso central e seus componentes com os profissionais que atuam no campo da educação, com finalidade de unificar recursos em prol do desenvolvimento de ferramentas e conceitos pedagógicos mais eficazes (COSTA, 2018).

É necessário o estabelecimento de uma linguagem mediadora entre as duas áreas, que esclareça as descobertas científicas e sua real possibilidade de utilização na educação. Isso demanda seriedade e compromisso ético dos meios de divulgação científica e o julgamento crítico do público alvo para que este conhecimento se aplique adequadamente no cotidiano escolar. É importante entender a diferença entre conhecer os mecanismos cerebrais, compreender os processos mentais resultantes destes e aplicá-los na prática pedagógica (GUERRA, 2011).

A neurociência apresenta-se como uma possível potencializadora na fundamentação de conjunto de posturas profissionais dos docentes. Podendo ser algum comportamento que é realizado nos espaços acadêmicos ou sendo uma matriz inspiradora para novas intervenções. Ela por si não resolve todos os problemas da educacionais existentes, mas possibilita a criação de estratégias educacionais (em qualquer nível de ensino) que ao respeitarem a forma como o cérebro funciona, tendem a ser mais eficientes (AMARAL; GUERRA, 2022).

Tokuhama-Espinosa (2008) argumenta, em sua tese de doutorado, que o objetivo principal da Neuroeducação é confirmar as melhores práticas de ensino através de provas científicas de como os seres humanos aprendem. Essas práticas de ensino não se tratam apenas dos anos de formação básica. São vistos e aplicáveis a qualquer nível de instrução, inclusive aquelas promovidas pelas IES. Isso se observa também com objetivo secundário da Neuroeducação apontado por Tokuhama-Espinosa (2008) que se trata em fazer a pedagogia passe de uma ciência não só baseada em “anedóticas” e passe a apresentar resultados mais empíricos, ou seja, saber distinguir quais atividades no contexto de ensino se prestam a devidamente terem algum efeito sobre os processos e desenvolvimento dos alunos. E como terceiro objetivo, ao determinar padrões na Neuroeducação, dariam aos docentes ferramentas que aqueles que já nascessem bons se tornassem ótimos e quem já fosse um ótimo docente conseguiria melhorar ainda mais (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008).

Zaro *et al* (2010) também abordam sobre a tese de doutorado de Tracey Noel Tokuhama-Espinosa e considera essa publicação como uma espécie de documento chave norteador na área da Neuroeducação. Eles listam, traduzindo, os princípios básicos, de caráter aplicado ao indivíduo, da Neuroeducação descritos por Tokuhama-Espinosa, sendo eles:

- a) estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação;
- b) stress impacta aprendizado;
- c) ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado;
- d) estados depressivos podem impedir aprendizado;
- e) o tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não-ameaçador;
- f) as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente (intenções boas ou más);
- g) feedback é importante para o aprendizado;
- h) emoções têm papel-chave no aprendizado;
- i) nutrição impacta o aprendizado;
- l) sono impacta consolidação de memória;
- m) estilos de aprendizado (preferências cognitivas) são devidas à estrutura única do cérebro de cada indivíduo;
- n) diferenciação nas práticas de sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências dos alunos (ZARO *et al*, 2010, p. 204).

“A memória e a aprendizagem são fundamentais para a evolução do indivíduo como ser social, pois ultrapassam a simples apreensão das informações pelo sujeito aprendente, passando a fundamentar seu pensamento e suas ações” (CARVALHO,

F., 2011). No contexto acadêmico, as dinâmicas de todas as relações que acontecem entre os sujeitos componentes do espaço influem em como o cérebro irá absorver as informações e trabalhar com elas.

Zaro *et al* (2010), ainda se debruçando sobre o trabalho de Tokuhama-Espinosa (2008), apontam que do ponto de vista psicológico, o objetivo principal da Neuroeducação seria de explicar os comportamentos da aprendizagem, onde neurociências e psicologia apresentariam explicações complementares, não contrárias. E uma destas questões trabalhadas, seria o papel das emoções nos processos de tomada de decisão e nas várias possibilidades de motivação dos alunos.

Os princípios da Neuroeducação podem ser tratados como as bases sobre as quais se podem construir uma teoria ou um quadro conceitual (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008). Esses princípios podem conduzir a outros princípios, que podem levar a direcionamentos sobre condutas e orientações instrucionais para profissionais da educação. Eles são conceitos amplos que aparecem nas literaturas relacionadas ao tema, apontando como os estados emocionais afetam as experiências educacionais. Fernando Carvalho (2011) acrescenta sobre isso, apontando que emoção e motivação influenciam a aprendizagem. Os sentimentos, intensificando a atividade das redes neuronais e amplificando a transmissão sináptica, estimulam a aquisição, a retenção, a evocação e a articulação das informações no cérebro.

O cérebro não nasce totalmente pronto. Existem cerca de 86 bilhões de neurônios dispostos para os mais diversos processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, mas é a qualidade das experiências vividas que influenciam na arquitetura e o funcionamento cerebral (AMARAL; GUERRA, 2022).

Os princípios da neuroeducação são interligados e não possuem uma ordem de prioridade, porém alguns se destacam por trazerem uma direção mais enfática para questões emocionais. “Estresse impacta o aprendizado”; “ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado”, “estados depressivos podem impedir aprendizado” e “emoções tem papel-chave no aprendizado”.

Situações identificadas como fontes frequentes de estresse são aquelas em que o indivíduo se reconhece desamparado, encontrando dificuldades que não consegue superar ou julga serem incontornáveis. Momentos de ameaças, chacotas e humilhações vindas de outros alunos ou de um docente, como também dificuldades no contexto acadêmico mal solucionadas podem ser consideradas como fontes de

estresse (COSENZA; GUERRA, 2011, p.84). Podem ser atribuídas a fontes externas relacionadas, como situações familiares e sociais.

Tokuhamas-Espinosa (2008) aponta que uma das diretrizes instrucionais que devem ser evidentes quando há uma aplicação prática da Neuroeducação é de “alerta relaxado”. Significar criar ambientes educacionais onde se tenha um “bom stress”, em que os alunos vivenciem situações estimulantes para prestarem atenção nos conteúdos ministrados, mas não sintam estados de ansiedades e estresse elevados a ponto de não conseguirem se sentir seguros no contexto onde estão presentes.

Em momentos com maior carga emocional, o sujeito se torna mais vigilante, atento a detalhes considerados importantes, pois as emoções controlam processos motivacionais. Contudo, emoções como ansiedade e estresse, quando presentes por tempo prolongado, acabam por ter um efeito contrário ao de ser motivacional no contexto acadêmico. Elas interferem na qualidade da aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011).

As pesquisas no campo da neurociência colocaram em xeque a oposição entre cognição e emoção, revelando que essa dualidade não reflete a arquitetura do cérebro. O Funcionamento da mente humana não se caracteriza por uma batalha de forças opostas: razão deliberada versus emoção impulsiva e irracional. Também não se trata apenas de uma influência mútua entre cognição e emoção, mas sim de interdependência entre esses processos, que atuam, de forma cooperativa, no cérebro. Esse trabalho cooperativo nos permite gerenciar as interações cotidianas em contextos sociais e culturais específicos, ao longo da vida, possibilitando nossa melhor adaptação e bem-estar (AMARAL; GUERRA, 2022).

“O tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não-ameaçador”; “as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente”; esses princípios da neuroeducação apontam como os ambientes acadêmicos influenciam diretamente nos sujeitos presentes deles por meio dos diferentes tipos de relações que podem ser estabelecidas.

Nesses espaços das IES, principalmente nas salas de aula, afirma Fernando Carvalho (2011, p. 545) “o que se fala e o como se fala” constituem elementos desencadeadores de pensamentos e raciocínios. As informações perceptuais transmitidas em um determinado contexto didático, bem como no comportamento do próprio docente, desencadeiam significações capazes de configurar determinada identidade emocional, em virtude de pensamentos e memórias, que evocam lembranças e manipulam a interpretação dos fenômenos pela mente.

O docente, por meio de sua postura profissional, transmite estímulos que podem vir a contribuir para a liberação de hormônios que provocam emoções diversas, como o entusiasmo e o desejo de estar ali e pertencer, ou o extremo oposto, como raiva, angústia, medo, desinteresse (AMARAL; GUERRA, 2022). O professor acaba por ter mais foco devido sua posição nos contextos escolares, principalmente os de sala de aula, porém esse efeito de ação e reação se estende para qualquer pessoa presente nesses ambientes acadêmicos. A leitura das informações ambientais é corporal antes de ser verbal, e muitas vezes são as posturas, as atitudes e os comportamentos dos docentes possuem uma importância maior do que eles tinham noção (CONSENZA; GUERRA, 2011). Devido a esses fatores, contextos acadêmicos podem ser bem diferentes das pretensões iniciais que as IES buscam ter.

Muitos docentes, por mais que corroborem que o investimento no desenvolvimento emocional dentro das IES seja desejável, sinalizam que este trabalho retira o foco e rouba tempo de sua atividade principal, que é a transmissão dos conhecimentos dos componentes curriculares. Ainda se apresenta uma necessidade de reforçar ao docente que o investimento em desenvolvimento de ambientes com segurança emocional está longe de atrapalhar seu trabalho diário, ao contrário, potencializa os resultados do ensino e impacta positivamente o desempenho acadêmico (AMARAL; GUERRA, 2022).

4.1 A INFLUÊNCIA DAS EMOÇÕES E DO SISTEMA LÍMBICO

Durante muito tempo na história da humanidade, compreendeu-se que a mente era a responsável pela razão e o coração o responsável pelas emoções. Ainda é muito comum nos diálogos cotidianos expressões como: “escute seu coração”, “tem que pensar com a cabeça e não com o coração” e “deixe o seu coração falar” quando se referem a expressão das diversas emoções que uma pessoa possa ter.

Lent (2010) explica que na verdade, a razão e a emoção são aspectos genéricos de um mesmo contínuo e que expressam as mais elaboradas propriedades do cérebro humano. Logo, se teria em um extremo a parte racional, composta das operações de raciocínio lógico, cálculos matemáticos elaborados e resoluções de problemas; e na outra extremidade seria a parte emocional, onde se encontrariam o medo e o prazer. Entre os dois, a infinidade de possibilidades da mente humana,

entre elas, os comportamentos de ajuste social, planejamento de ações, tomada de decisões até as criações artísticas.

Na verdade, as neurociências tem demonstrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro e são fundamentais para que o comportamento mais adequado à sobrevivência seja selecionado em momentos importantes da vida das pessoas (CONSENZA; GUERRA, 2011). O avanço do conhecimento neurocientífico já permite confirmar a indissociável relação entre cognição e emoção, que já era anteriormente apontada por teóricos como Vygotsky. As regiões cerebrais que processam as emoções estão interconectadas e influenciam as demais regiões do sistema nervoso, como aquelas relacionadas as funções mentais (memória, percepção, estratégias de comportamento, raciocínio lógico-matemático e execução motora) (AMARAL; GUERRA, 2022).

As emoções são importantes para os seres humanos semelhante a outros animais. Entretanto, com os humanos há um adicional da capacidade de se ter consciência sobre as próprias emoções, atribuindo a elas rótulos, interpretações e significados. E junto isso, também há capacidade de aprender a controlar e a trabalhar as próprias reações emocionais através da convivência social. (CONSENZA; GUERRA, 2011).

A emoção, como propõe a nossa definição operacional, é uma experiência subjetiva acompanhada de manifestações fisiológicas e comportamentais detectáveis. A existência dessa expressão exterior, mensurável, da experiência emocional permite que ela seja analisada mais facilmente com os métodos da Neurociência. Nos seres humanos, a descrição do componente subjetivo de uma emoção é de difícil controle, já que apenas o próprio indivíduo tem acesso a ele, e os demais não podem realizar uma verificação confiável de veracidade ou exatidão. No entanto, é possível analisar uma emoção acompanhando suas manifestações orgânicas e comportamentais, e além disso realizar o registro da atividade cerebral por meio de imagem ou de traçados eletro ou magnetofisiológicos (LENT, 2010).

Emoções envolvem sinais periféricos que podem ser percebidas por um observador externo, como por exemplo: aumento de estado de alerta, sudorese, lacrimejamento, alteração da expressão facial, aumento da movimentação corporal, dentre outras (CONSENZA; GUERRA, 2011). Duas pessoas ao trocar olhares sentem seus corações baterem mais rápido, suas respirações ofegarem e seus rostos corarem. São exemplos de manifestações fisiológicas de uma emoção positiva. Em contrapartida, se uma pessoa olhar fixamente para alguém que o encara com as

sobrancelhas contraídas e um olhar expressando uma fisionomia raivosa, as frequências cardíaca e respiratória também acelerarão, porém a pessoa empalidecerá e suará frio. Com isso, se trata de um exemplo de emoção negativa (LENT, 2010).

As emoções possuem padrões característicos, mas não exclusivos, de manifestações fisiológicas. Cada pessoa possui esse padrão e também adquire nuances de expressões próprias e individualizadas (LENT, 2010). Consenza e Guerra (2011) adicionam que essas respostas fisiológicas são acompanhadas por um sentimento, ligado ao espectro afetivo do organismo: euforia, irritação, desânimo, dentre outras. Nesse momento, é possível que a pessoa perceba conscientemente a emoção que está sentindo: amor, medo, ódio, raiva, angústia.

O cérebro humano é composto de circuitos neurais que se tornaram especializados em fazer as leituras ambientes e interpretação desses sinais sociais associados as manifestações fisiológicas das emoções. Eles são denominados pelos cientistas de “cérebro social”. Por meio deles que se torna possível a interpretação das emoções, estados mentais e intenções das pessoas, orientando os comportamentos e reações que cada indivíduo vai ter a essas interpretações. (AMARAL; GUERRA, 2022).

Um desses circuitos é denominado de sistema de neurônios espelho, onde ocorre que no ato de um indivíduo observar o comportamento e expressões emocionais de outros indivíduos, consigam ativar suas próprias emoções como uma espécie de fenômeno espelhado e, por meio desse movimento, interprete e compreenda as emoções das outras pessoas. Os neurônios espelhos estão relacionados com a capacidade de aprendizagem por observação, a criação de vínculos empáticos e a coordenação de ação em situações de cooperação social direta. Há outro circuito nomeado de sistema de mentalização, onde uma pessoa faz uma previsão sobre as intenções, ações e significados das expressões de outros indivíduos, independentemente de ter anteriormente observado suas ações, mas levando em consideração todo o conjunto de saberes sobre aquela pessoa, como crenças, desejos, gostos, ideias e conhecimentos (AMARAL; GUERRA, 2022).

É compreendido que todo o cérebro é ativado nos processos de interação social humana, por conta dos diversos fenômenos que ocorrem simultaneamente. Porém, quando se trata das emoções, uma parte do cérebro ganha destaque: o Sistema Límbico. Ele é composto pelo Hipocampo, a Amígdala e os Núcleos Septais. Essas estruturas são intrinsecamente interligadas, mas algumas possuem funções mais

individualizadas enquanto que outras se sobrepõem. São fundamentais no processamento das emoções e nas influências que elas possuem na memória, no aprendizado, na motivação e no comportamento social (KREBS, 2013).

A Amígdala que está envolvida no estabelecimento de conexões das percepções e interpretações das emoções com as respostas fisiológicas viscerais e com a memória (KREBS, 2013). Ela modula a memória, segundo a influências dos estímulos emocionais que são mais relevantes para o indivíduo. Quanto maior a carga emocional aplicada a um evento, com maior e melhor qualidade de fatos a pessoa irá se recordar dele (LENT, 2010). É fácil uma pessoa narrar com detalhes o dia de seu casamento ou o dia em que sofreu uma agressão pública. Independente do significado dessas emoções serem positivos ou negativos, quando mais fortes forem, proporcionalmente com mais detalhes a memória sobre o momento será consolidada.

Isso ocorre porque a Amígdala trabalha em conjunto com o sistema de memória do Hipocampo, sendo que essa estrutura possui como função mais importante, nos seres humanos, a mediação do aprendizado e formação de novas memórias. A memória emocional (ou associações emocionais) se forma a partir dessa interação, onde ocorre uma alteração de comportamento de reação orientado a um estímulo que antes era tido como neutro (KREBS, 2013).

Acontece que no cotidiano, as informações sensoriais podem ser neutras ou acompanhadas de um valor emocional, negativo ou positivo, estabelecido por todo esse trabalho no sistema límbico. Um cachorro pode ser uma visão agradável para uma pessoa, se este for o animal de estimação dela ou ser algo fóbico e causar pânico, se a pessoa já foi atacada por esse animal no passado (CONSENZA; GUERRA, 2011).

A pessoa com medo geralmente se sente ameaçada: para afastar a ameaça realiza um repertório estereotipado de comportamentos e ajustes fisiológicos que visam a prepara-la para um esforço físico intenso que poderá resultar em luta ou fuga. São as reações imediatas. O indivíduo toma-se extremamente alerta e assume uma postura defensiva, em geral com a musculatura do tronco tensa, pronta para movimentos bruscos, e os braços semiflexionados na frente do corpo. As vezes grita ou chora (LENT, 2010).

Pequenos detalhes dos ambientes são capazes de seres identificados como mobilizadores ou estressores, ainda que a consciência dessa leitura passe despercebido pelo indivíduo (CONSENZA; GUERRA, 2011). Emoções negativas que causam níveis elevados de estresse e ansiedade impactam negativamente o

aprendizado. O cortisol, principal hormônio liberado em situações de estresse possui uma característica de modificar de forma estrutural e funcional os neurônios sistema límbico e do córtex pré-frontal, afetando os processos relacionados a memória, a emoção e as funções executivas (AMARAL; GUERRA, 2022).

Percebe-se então que as pessoas são movidas as suas emoções e as emoções movem as pessoas. Trocas relacionais acontecem o tempo todo onde expressões e interpretações acontecem simultaneamente de formas intrínsecas e dinâmicas. Conhecendo como o cérebro fisiologicamente trabalha e processa as emoções, é possível desenvolver novas condutas dentro dos espaços acadêmicos.

5 SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS

O interesse pela compreensão das relações interpessoais é algo tão antigo que remonta desde a filosofia clássica dos tempos de Platão. A busca por estudar como os seres humanos interagem é tentar entender como a própria humanidade se formou e consolidou para além do puro evolucionismo darwiniano do *homo sapiens*. Alguns campos do saber possuem seus pontos de vistas sobre como os humanos estruturam a sociedade e possuem trocas entre si.

Todo ser humano já nasce com um equipamento biológico com a potencialidade o desenvolvimento das interações sociais. Porém essa potencialidade só se transforma em capacidade se elas forem estimuladas adequadamente. Cuidados de higiene, saúde, nutrição, educação e relações sociais e ambientais de qualidade para que o desenvolvimento humano ocorra de forma plena. O ser humano é um dos mais desamparados indivíduos ao nascer. Durante todo o seu ciclo de vida e fases de desenvolvimento, ele necessita aprender e reaprender continuamente as habilidades necessárias para sobrevivências porque seu ambiente está em contínua transformação (DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z., 2012).

Nas Psicologias, há uma extensa lista de estudos sobre esse tema nos mais diferentes caminhos teóricos que se possa imaginar: comportamental, psicodinâmico, humanista, cognitivo, analítico, transpessoal. Cada abordagem da psicológica terá seu modo de explicar as interrelações, porém grande parte dessas possuem em comum que as dificuldades interpessoais presentes em questões de saúde mental como depressões, ansiedades, transtornos de personalidade e fobias, por exemplo, possuem a interferência de fatores interindividuais (DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z., 2014).

Focalizando a questão de problemas interpessoais, Almir Del Prette e Zilda Del Prette, (2014) aponta que a história da temática registra dois grandes movimentos que possuem bases na Psicologia, mas não são restritos a prática psicoterapêutica (aquela que só pode ser exercidas por psicólogos devidamente graduados): o treinamento assertivo, com origens nos Estados Unidos; e o treinamento de habilidades sociais, que se iniciou na Inglaterra. O primeiro, perdeu muita força no século XXI e o segundo é atualmente considerado muito mais abrangente que o primeiro.

A expressão “Habilidades Sociais” tem sido atualmente utilizada com dois significados. O primeiro possui sentido mais amplo e refere-se ao campo teórico-prático de produção e aplicação de conhecimento psicológico. O segundo termo é mais restrito e aborda sobre um dos conceitos-chaves trabalhados nesse campo do saber. No Brasil, o campo teórico das Habilidades Sociais se amparou principalmente nas linhas da psicologia da Análise do Comportamento e da Teoria Cognitivo-Comportamental, de onde herdaram importantes contribuições conceituais, empíricas e práticas. Esses saberes se organizam em sete eixos de produção de conhecimento: estudos teóricos, construção de instrumentos, estudos de caracterização, estudos de disseminação, avaliação de programas em habilidades sociais, recursos para treinamentos de habilidades sociais e procedimentos e técnicas elaboradas. (DEL PRETTE, A., 2018).

Na parte conceitual das habilidades sociais, aborda-se sobre três conceitos diferenciados: desempenho social, habilidades sociais e competência social. Desempenho social é definido como o conjunto de comportamentos, sejam eles positivos ou negativos (que contribuam ou não contribuam) que estão presentes nas tarefas de interação social. Quando esses comportamentos contribuem negativamente, se há uma alta probabilidade de comprometimento das relações interpessoais. Quando os comportamentos exercem uma influência positiva na qualidade das relações, esses são denominados de “habilidades sociais”. (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETE, A.; DEL PRETTE, Z., 2018).

Habilidades Sociais refere-se a um constructo *descritivo* dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura; com alta possibilidade de resultados favoráveis para um indivíduo, seu grupo e sua comunidade; que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais (DEL PRETTE, A., 2018).

A nomenclatura “habilidades sociais” possui um sentido de descrição de identificadores de um conjunto de fatores que envolvem os campos comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos que contribuem para um desenvolvimento social que seja saudável aos indivíduos envolvidos nos processos relacionais. Já o termo “competência social” é referente a capacidade de articulação de pensamentos, sentimentos e ações em prol de objetivos pessoais e de demandas situacionais relativas ao cenário e a cultura dos indivíduos que compõem as interações sociais envolvidas, gerando resultados positivos a todos (DEL PRETTE, Z., 2017).

A competência social está relacionada em como a pessoa faz uso do seu repertório de habilidades sociais. Conforme aponta Almir Del Prette e Zilda Del Prette (2012), o conceito de competência social coloca em destaque a capacidade do indivíduo de se expressar autenticamente, defendendo direitos, atingindo objetivos próprios e de terceiros, maximizando as consequências positivas.

A aptidão para com as habilidades sociais é aprendida e revista ao longo da vida, porém, é necessário que o indivíduo vivencie situações que permitam que elas sejam postas em prática, tanto para sua aquisição, como reforço ou reestruturação ao longo da vida (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETE, A.; DEL PRETTE, Z., 2018). Como qualquer outro comportamento as habilidades sociais são desenvolvidas nos processos interacionais entre dois ou mais indivíduos, onde dinamicamente as respostas de uma ação geram elementos de interpretação prévia ou de consequências a serem assumidas.

A cultura é um fator importância quando se fala de habilidades sociais. Quando se fala em desenvolvimento humano, é imprescindível levar em conta a imersão da espécie em um ambiente fundamentalmente social que favoreceu a constituição da cultura e dos comportamentos sócio culturalmente estruturados. Um comportamento é tido como efetivo ou não com base nas determinações culturais permeando os relacionamentos sociais e reforçando as suas percepções e significações pelos sujeitos imersos nessa determinada cultura (DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z., 2010).

A aprendizagem não depende apenas do funcionamento cerebral, mas também de fatores relacionados à comunidade, família, escola, ao meio ambiente, história de vida do educando, que também pode ser influenciada por aspectos culturais, sociais, econômicos e pelas políticas públicas de educação (COSTA, 2018, p.53).

É por meio da cultura que se sustentam diversos padrões de relacionamento interpessoais. O estabelecimento e gerenciamento desses padrões são manejados pelos diferentes agentes de socialização ao qual o indivíduo vai sendo exposto ao longo da vida (grupo familiar, grupo escolar, vizinhança local, círculo de amigos, grupo religioso, ambiente de trabalho) e por meio de práticas culturais específicas como, por exemplo, tradições familiares e rituais religiosos. Essa transferência de padrões culturais pode ocorrer por meio de escritos (leis e literatura) como não escritos

(ensinamentos orais ou aprendizagem por observação) (DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z., 2010).

A cultura atua como um regulador de ações e atitudes, atribuindo afetividade e aceitação a uma pessoa que absorva e execute os comportamentos socialmente aceitos e rejeitando aquela que não cumpra com as normas culturalmente estabelecidas. O processo de assimilação desses padrões de comportamento, podem ser ou não conscientes ou abertamente declarados. Tal comportamento de “seguir as regras” possui um viés reforçador em sua construção pessoal, mesmo quando a pessoa não consegue identificar essa motivação externa acontecendo nitidamente (DEL PRETTE, Z., 2017).

De acordo com a cultura presente em um determinado local, o comportamento pode ser tido como assertivo ou não assertivo. Assertivo no conceito de ser aquele onde há um uso positivo das habilidades sociais e uma boa competência social; não assertivo quando não há uso das habilidades sociais e o sujeito possui uma relação intersocial desequilibrada, seja por uma postura passiva ou por uma postura agressiva. Os comportamentos podem ser os mesmos, mas a cultura presente no local pode mudar a resposta social a esse comportamento. Por exemplo, uma risada alta pode ser muito bem vinda em uma mesa de bar enquanto se conversa com amigos, mas muito mal interpretada durante uma prova de concurso público.

No contexto das IES, Soares e Del Prette (2015) afirmam que os processos sociais envolvem trocas interpessoais entre estudantes, seus professores, os gestores e os demais funcionários presentes nos espaços acadêmicos. Essas figuras podem sofrer a influência das condições estabelecidas pela infraestrutura institucional, pelo tipo de curso e pelas normas presentes nesse contexto, que levam a ações e comportamentos que promovam ou inibam relações e experiências sociais.

Almir Del Prette e Zilda Del Prette (2014) explicam que existem contextos com demandas de habilidades sociais mais específicas e também diferentes situações com demandas para classes semelhantes de desempenho social. Por conta variabilidade de eventos, fazer uma listagem de classes de habilidades sociais é algo tido como inviável. A dinâmica mudança nos processos relacionais cria constantemente a necessidade de alterações nos repertórios de habilidades sociais e no aprendizado que amplificará a competência social.

Contudo, há uma proposta de classificação das habilidades em alguns conjuntos amplos, semelhante a categorias: automonitoria (autoconhecimento)

comunicação, empatia, civilidade, enfrentamento e assertividade, trabalho, expressão dos sentimentos. (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETE, A.; DEL PRETTE, Z., 2018). A organização das habilidades sociais desta maneira tem como base os seus conteúdos e funcionalidade, porém é esperado que algumas sobreposições entre os conjuntos, por causa da imensa variabilidade e complexibilidade das relações sociais.

A disponibilidade de um variado repertório de habilidades sociais não implica, necessariamente, em um desempenho socialmente competente, embora seja uma das condições para isso. Por outro lado, especialmente no caso de desempenhos mais complexos, é importante considerar a complementaridade de algumas habilidades para garantir os efeitos que caracterizam a competência social e a qualidade das relações interpessoais. Por exemplo, considerando-se o desempenho de manter conversação, não basta a habilidade de falar de si mesmo: é importante que esta seja acompanhada da habilidade de fazer perguntas e ouvir o outro demonstrando interesse; caso contrário estaríamos diante de pessoa que fala muito de si mesma e pouco se importa com o interlocutor. Alguém altamente assertivo, porém com falta de habilidades empáticas e de expressão de sentimentos, pode ter dificuldade no estabelecimento de relações de amizade. Outro pode emitir competentemente habilidades empáticas, de comunicação e de civilidade, mas se não consegue emitir as assertivas pode dar a impressão de pouca sinceridade, dificultando relações mais estáveis e duradouras (DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z., 2014).

No processo de desenvolvimento das habilidades sociais, é importante primeiramente compreender a si e seus processos internos para que assim se possa compreender o como o eu se relaciona com o outro, tendo maior consciências sobre as próprias emoções, necessidades e motivações. O automonitoramento, segundo Almir Del Prette e Zilda Del Prette (2014): “É considerada uma habilidade metacognitiva e afetivo-comportamental pela qual a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais” Almir Del Prette (2018) adiciona que auto monitorar o desempenho significa observar a si próprio e com isso inibir reações impulsivas, prever os impactos de diferentes comportamentos e alterar o desempenho de acordo com a variabilidade percebida.

A comunicação é imprescindível na sociedade. Ela é responsável pela formação as extensas redes de trocas sociais que dinamizam a cultura e, conseqüentemente, a realidade social (DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z., 2014). Aprender a expressar os pensamentos, necessidades e sentimentos de forma assertiva, nítida e respeitosa é essencial para estabelecer relacionamentos saudáveis e evitar mal-entendidos. Isso se estende para todos os tipos de comunicação

presentes na sociedade, verbais e não verbais. Inclusive um detalhe, aponta Almir Del Prette (2018), que grande parte da interpretação das mensagens captadas pelo indivíduo ocorre no campo não verbal do que no verbal. Gestual, posturas, expressões físicas e faciais, sequências de movimentação do corpo adquirem diferentes conotações em função da situação e do contexto verbal em que ocorrem.

A empatia é a habilidade social referente a ideia de uma pessoa ser capaz de se colocar no lugar de outras, fazendo um deslocamento de si e compreendendo os sentimentos e perspectivas de outros indivíduos. Ela comporta três componentes principais: o cognitivo (absorver, interpretar e compreender sentimentos e pensamentos); o afetivo (experienciar as emoções dos outros, mas mantendo o controle sobre a sensação); comportamental (expressar compreensão relacionadas a dificuldades ou sucessos das outras pessoas) (DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z., 2014). Almir Del Prette e Zilda A. P. Del Prette (2012) adiciona sobre a empatia ser tomo do produto evolutivo do modo organização familiar dos seres humanos e animais, aparecendo como comportamentos sociais “naturais” desde a mais tenra idade.

A habilidade de civilidade fala sobre o desempenho social relacionados aos encontros sociais breves. Se trata das interações ocasionais provocadas pelo fato do ser humano viver imerso em uma sociedade e que para além de indivíduo, ele é um cidadão. Ocorrem com pouca ou quase nenhuma mobilização emocional, por ocorrem em contextos do cotidiano ou cerimoniais. Possui vínculo direto com a habilidade de comunicação, nas expressões de cortesia, como os atos de se apresentar, cumprimentar e despedir (DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z., 2014). Estão relacionadas a educação social, com certas padronizações de conversação (por favor, obrigado, me desculpe, com licença). São mais diretamente aplicadas nas chamadas “regras de etiqueta” (DEL PRETTE, A., 2018). O exercício das habilidades sociais de civilidade pode constituir a estratégia básica de autopreservação e critério inicial para aceitação em determinado grupo. (DEL PRETTE, Z., 2017).

Assertividade ou habilidade social de enfrentamento assertiva pode ser considerada como o foco das habilidades sociais. Ela é uma habilidade em si, e também é o resultado de uma boa competência social. Uma pessoa é tida como assertiva quando ela é capaz de expressar opiniões, desejos, necessidade e limites de forma nítida e respeitosa sem ultrapassar o direito dos outros. Almir Del Prette (2018) descreve que esta é a classe com mais conteúdo dentro dos conjuntos de

habilidades sociais, desdobrando-se em várias subclasses, devido a variabilidade dos comportamentos sociais humanos. Usualmente aplicada em situações que envolvem riscos de consequências negativas, caracteriza um tipo de enfrentamento onde se envolve o recurso de autocontrole de sentimentos negativos despertados pela ação do outro. Envolve ter capacidades em: concordar e discordar; fazer, aceitar e recusar ordens e pedidos; desculpar-se e admitir falhas; estabelecer relações afetivas e/ou sexuais; encerrar relacionamentos; expressar sentimentos como raiva e pedir mudanças de comportamentos; interagir com figuras de poder; lidar com críticas. É a habilidade social que interage com todas as demais (DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z., 2014).

É típico na fase adulta as pessoas estarem exercendo atividades laborais diversas. Seja em empregos com jornada de trabalho e locais fixos ou em plantões e viagens a trabalho, as habilidades sociais profissionais são importantes nas interações humanas. São assim chamadas por atenderem as diferentes demandas interpessoais dos ambientes de trabalho e relações trabalhistas que tem por objetivo o cumprimento das metas profissionais, preservação de bem estar empresarial e de equipe, respeito aos direitos e deveres trabalhistas, sensibilidade para trabalho em equipe e coordenação de grupos e mediações de conflitos (DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z., 2014). Quando essas habilidades são utilizadas ainda em contexto escolar, também são denominadas de habilidades sociais acadêmicas e/ou educativas. Prestar atenção à fala de professores, ser capaz de expor a própria opinião e lidar com a de colegas de classe, realizar trabalhos em grupo. Todas essas são exemplos de transposição de ambientes desse tipo de habilidades sociais (DEL PRETTE, A., 2018).

A afetividade é de suma importância um componente inerente a constituição da sociedade. Desde o nascimento, é através da constituição dos laços afetivos que o ser humano consegue sobreviver e ser devidamente socializado. As demandas afetivas fazem parte de qualquer relação em que a expressividade emocional é indispensável para manutenção de compromissos e vínculos sociais. Fazem parte de uma vida social de qualquer pessoa saudável, contribuindo para qualidade de vida e bem estar. A habilidade social relacionada a expressão de sentimentos é a que mais requer coerência entre pensamento, sentimento e ação (DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z., 2014). Fazer amizades, cultivar a amorosidade, expressar solidariedade são necessárias nas relações interpessoais humanas. Todos os demais conjuntos de

habilidades sociais são utilizados para se conseguir esse fim do reconhecimento e transmissão dos sentimentos, sejam positivos e negativos.

Almir Del Prette (2018) aponta que as Habilidades Sociais são aprendidas ao longo da vida por meio de processos formais e informais nas interações entre as pessoas e influenciadas pelas culturas e singularidade dos contextos onde essas trocas interpessoais ocorrem. É comum responsáveis a ensinarem seus filhos pequenos como se comportarem e em seguida, durante os anos da educação básica, os professores ensinarem aos seus alunos. Através da tentativa e erro e por meio da observação, as pessoas vão absorvendo as normas dos grupos sociais, por meio dos reforços positivos (quando expressa um comportamento notoriamente aceito) e reforços negativos (quando o comportamento expresso está em desacordo com a norma vigente pré-estabelecida por determinado grupo e/ou subcultura). Quando esses ambientes naturais não são favoráveis, podem ocorrer dificuldades e falhas na aprendizagem e aprimoramento de Habilidades Sociais, cujo a superação irá requerer intervenções educativas e/ou psicoterapêuticas. Essas intervenções envolvem basicamente a reestruturação dessas aprendizagens, em condições mais favoráveis ao desenvolvimento positivo.

6 METODOLOGIA

Este trabalho consiste em ser uma pesquisa qualitativa bibliográfica propositiva, onde sua finalidade é o desenvolvimento de um constructo teórico para fundamentar a construção de material e/ou ação interventiva aplicada a formação docente em nível superior, como por exemplo, uma roda de conversa sobre a temática abordada.

Conforme aponta Gil (2008) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já existente, constituído primordialmente de livros e artigos científicos. Na construção desse trabalho, as fontes de buscas utilizadas para aquisição do material bibliográfico foram as plataformas de pesquisa e repositórios de conteúdo acadêmico científico *Scientific Electronic Library Online – SciELO* (<https://www.scielo.br/>) e *Google Acadêmico* (<https://scholar.google.com.br/>), mais material publicado em formato físico que possuía relação com o tema estudado e dentro dos critérios propostos.

O *SciELO* (2022), se trata de um programa de apoio à infraestrutura de pesquisa com objetivo geral de contribuir com o desenvolvimento das comunicações de pesquisas em ciência aberta, com centralidade na qualidade dos periódicos. Seu objetivo específico e permanente é contribuir para maximizar a qualidade, a visibilidade e impacto das pesquisas e sua comunicação. Tem como alguns de seus princípios o conceito de conhecimento científico como algo de bem público nacional e global e controle de qualidade, rigor científico e ético, obediência aos padrões e as boas práticas editoriais em todo o fluxo de comunicação científica. O *Google Acadêmico* possui funcionalidade semelhante, sendo uma extensão do site de pesquisas *Google* com ferramentas específicas para a busca e leitura de conteúdos acadêmicos científicos.

Como ponto inicial da produção do trabalho, foram realizadas buscas nas plataformas mencionadas, utilizando as palavras-chave: Neuroeducação, LGBTfobia (termo mais comumente encontrado na internet), Ensino Superior, Habilidades Sociais. Visando uma maior delimitação de resultados, essas palavras-chave foram utilizadas em forma de busca truncada (por exemplo, “neuroeducação x lgbtfobia”).

Como critério de seleção dos resultados apresentados pelas plataformas, só foram consideradas as 10 primeiras páginas fornecidas e resultados cuja data de

publicação seja de até 15 anos atrás (2008-2023), utilizando das ferramentas de refino de buscas oferecidas pelas próprias plataformas.

Para explicação de termos específicos e contextualização histórica, materiais com datas de publicação de, no máximo, o início do século XXI (2000 – 2023) foram considerados. Os tipos de publicação tidas como aptas a serem utilizadas foram: livros, artigos científicos, teses de doutorado, trabalhos de conclusão de curso e conteúdo publicado em revistas de caráter científico. Esse mesmo critério de palavras chave e data de publicação se aplica ao material publicado fisicamente.

No segundo momento, foi realizada uma filtragem de arquivos encontrados. A intenção foi remover manualmente conteúdos repetidos e que não se adequavam aos critérios de data, tipo de documento abordado e palavras chave cujo o conteúdo possui de fato significado correspondente com a temática do trabalho.

Em terceira etapa, o desenvolvimento em si do trabalho, conforme a proposta, que tem por finalidade servir de base teórica para futuras aplicações práticas de ações que promovam a sensibilização dos docentes ao combate da LGBTIfobia no ensino superior por meio do diálogo entre a neuroeducação e o treinamento de habilidades sociais.

7 ELABORAÇÃO DO TRABALHO: RESULTADO E DISCUSSÃO

Conforme mencionado na descrição da metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho, foram realizadas buscas nas plataformas de conteúdo acadêmicos mencionadas no tópico anterior, por meio de busca truncada. Os resultados encontrados na primeira etapa foram:

	Ocorrências totais encontradas por truncagem de palavras chave (<i>Sci-ELO</i>):	Ocorrências totais encontradas por truncagem de palavras chave (<i>Google Acadêmico</i>):	Ocorrências encontradas após filtragem de delimitação de data e tipo de publicação e repetição (<i>Sci-ELO</i> mais <i>Google Acadêmico</i>):
Ensino superior x LGBTfobia	1	1640	9
Neuroeducação x LGBTfobia	0	2	0
Neuroeducação x Ensino superior	1	484	4
Habilidades sociais x LGBTfobia	0	58	1
Habilidades sociais x Ensino superior	36	11600	13
Habilidades sociais x neuroeducação	0	139	1
Ensino superior x habilidades sociais x LGBTfobia	0	31	0

Tabela 1. Resultados das buscas truncadas de palavras chave.

Observa-se uma diferença de resultados encontrados em ambas plataformas. Isso ocorreu devido à como se estruturam os algoritmos programados em cada uma. Mesmo utilizando-se das ferramentas específicas das plataformas para busca especializada do conteúdo, o site apresentou os termos encontrados juntos, mas cujo as palavras-chave selecionadas possuem mais de um significado na língua portuguesa.

Em relação a segunda etapa do trabalho, a filtragem manual, muitos títulos encontrados nem sequer relacionavam-se com os significados dos temas apresentados, mas continham as palavras ou seus descritores em comum, dando o parecer de uma alta quantidade de trabalhos. Como exemplo, o termo “habilidade

social”: ele significa um conjunto teórico de conhecimento inerentes a atributos de diferentes comportamentos sociais como também pode significar algo feito em algum meio público. Um grande número de *hiperlinks* repetidos e que não funcionavam (levando a páginas inexistentes) também apareceram durante as buscas realizadas.

A terceira etapa em si, consiste na própria discussão acerca da possibilidade entre a neuroeducação e a teoria base do treinamento de habilidades sociais para futuras ações que visam promover a sensibilização dos docentes ao combate da LGBTIfobia no ensino superior. O conteúdo restante após a realização da segunda etapa de desenvolvido, fomenta a discussão a seguir:

As Instituições de Ensino Superior se encontram em um momento de mudanças de paradigmas. Seja por conta do incentivo ao uso das tecnologias da informação, como devido às políticas públicas de facilitação do acesso ao nível superior de ensino e formação, é observável que as culturas internas das IES estão sendo colocadas em xeque para que se revisem e se atualizem para acolher a multiplicidade de vivências que chegam com as novas gerações de alunos que adentram aos seus espaços acadêmicos.

Junto a isso, sendo o docente ainda colocado na posição de peça-chave na relação aluno/instituição, é considerável que sua postura profissional esteja alinhada com essas mudanças de paradigmas que se apresentam nesses contextos acadêmicos. Há um desafio em trabalhar o professor de ensino superior para que ele assuma a “profissão de ensinar”, estando preparado para lidar com as singulares de vivências das pessoas que serão ensinados por eles e com possíveis complicações pertinentes aos processos de aprendizagem, como a construção de espaços harmoniosos e seguros, onde há relações sociais saudáveis e isentos de comportamentos violentos e preconceituosos. Atualmente não basta ter o diploma de mestre e/ou doutor para estar à frente de uma classe ministrando uma matéria, é necessário atuar como docente de forma profissional (MASETTO; GAETA, 2015).

Sobre esse ponto, é comum os professores estarem preparados em relação aos conhecimentos científicos das matérias as quais lecionam, mas no que se diz a respeito dos outros aspectos presentes nos processos educacionais e formativos, como os relacionamentos sociais e interpessoais, os docentes não sabem o que fazer com a mesma maestria com o qual compreendem o conteúdo teórico de suas disciplinas.

Obter domínio sobre as técnicas em habilidades sociais visa atingir o objetivo de uma interação social não manipulativa ou coercitiva, mas sim comprometida, a médio e longo prazo, com a qualidade e manutenção de diferentes tipos de relações, onde se tem por finalidade a redução das interações marcadas por irritações, ansiedades, coerções, constrangimentos e vergonhas (DEL PRETTE, Z., 2017). Uma proposta de intervenção que pode ser aplicada à prática docente é o Treinamento de Habilidades Sociais.

A expressão Treinamento de Habilidades Sociais, ou mais simplesmente THS, pode sugerir, aos não-familiarizados com a área, uma ideia genérica e ao mesmo tempo restritiva de regras de convivência e de programas voltados à adaptabilidade social. No entanto, trata-se de um campo com questões teóricas e práticas, cujos significados e desdobramentos são bem mais amplos e complexos do que pode sugerir um exame superficial. Deve-se ressaltar também, que o THS nada tem em comum com os programas populares de autoajuda que proliferam nas livrarias, com títulos às vezes bastantes sugestivos, prometendo muita coisa com pouco esforço (DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z., 2012).

O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) pode ser descrito como um programa onde se aplicam conjuntos de técnicas psicoterapêuticas visando o desenvolvimento teórico e prático das Habilidades Sociais. É um conjunto de atividades planejadas, mediadas e conduzidas por um psicólogo (chamado também de facilitador) visando além da aquisição e aprimoramento das habilidades em si, mas também a ampliação dos demais quesitos relacionados a Competência Sociais (DEL PRETTE, A., 2018).

Soares *et al* (2015) abordam que a vida acadêmica pode ser descrita como um processo multifacetado que envolve aspectos individuais como percepção de autonomia, competência pessoal, bem estar físico e psicológico; aspectos interacionais como aqueles inerentes ao relacionamento do indivíduo com colegas e professores; e aspectos institucionais relativos à adaptação do indivíduo a cultura acadêmica e ao desenvolvimento de sua formação.

Mesmo possuindo uma diversidade de construções estruturais nos Treinamentos de Habilidades Sociais, eles compartilham algumas características comuns enquanto métodos de intervenção. É comum a todos eles uma valorização de procedimentos que trabalham uma instrução por meio de diálogos e psicoeducação, visando a conscientização e superação dos déficits de desempenho social encontrados e maximização do repertório de habilidades sociais dos

participantes (DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z., 2014). Por conta disso, tais diálogos são personalizáveis, levando em consideração as características do grupo ao qual se pretende desenvolver e aplicar o THS.

Conforme Fernandes Filho e Oltramari (2021), com a ampliação da multiplicidade de vivências que passam a adentrar os espaços acadêmicos, há a possibilidade do crescimento de conflitos, quando se leva em consideração que pessoas com subjetividades divergentes passam a conviver nos mesmos espaços e suas ideologias entram em choque dentro das salas de aula e locais em comum dentro das instituições. Tais conflitos possuem naturezas diversas, mas dentre as possíveis, estão aquelas que envolvem discriminação, preconceito e violência direcionada a orientação sexual e/ou identidade de gênero das pessoas dentro das Instituições de Ensino Superior.

Rebouças; Marinho e Silva (2022) adicionam sobre ser comum que nos espaços acadêmicos e/ou institucionais, discussões referentes a orientação sexual e identidades de gênero não sejam tão conhecidas, atrelando a isso um despreparo geral para lidar com indivíduos que diferem da heteronormatividade e da cisnormatividade. Outras questões também se fazem presentes, como o sentimento de isolamento e invisibilidade, bem como os comentários e discursos violentos de participantes das IES contra as pessoas LGBTI.

Pertinente a isso, se tem como possíveis objetivos de um Treinamento de Habilidades Sociais, sendo estes listados por Almir Del Prette e Zilda Del Prette (2012): treinamento de habilidades, redução da ansiedade, reestruturação cognitiva e treinamento de solução de problemas. Além desses pilares principais, outras finalidades almejadas por esses programas são o desenvolvimento da auto estima e habilidade do indivíduo de olhar para si mesmo por meio de uma autopercepção mais ampliada; desenvolvimento de postura social mais empática e disposição para ajuda mútua. Os THS privilegiam a identificação das classes comportamentais relevantes para a aquisição da assertividade e aprimoramento da competência social.

A estruturação de um Treinamento de Habilidades Sociais é constituída, em base, por duas etapas distintas: a de procedimentos de avaliação e a de procedimentos de intervenção. Mas antes da aplicação em si, há o momento de elaboração do programa, onde são levadas em consideração dois pontos principais: o campo de atuação onde será aplicado o treinamento e a sequência e duração das sessões (DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z., 2014).

No caso de um treinamento voltado à formação docente, os mesmos podem incluir, por exemplo: temáticas inerentes à vida acadêmica, a cultura das IES e das regiões onde estão localizadas e o perfil dos frequentadores desses espaços. Em relação ao tamanho do grupo e o tempo de duração dos encontros, tem-se em mente a disponibilidade do docente em relação aos seus horários de trabalho e a disponibilidade da unidade de ensino.

Contextos estressores devem ser identificados. E as situações que mais frequentemente são fontes de estresse são aquelas onde a pessoa se percebe desamparada, onde encontra dificuldades sociais que não conseguem superar ou atribuem ser irremediáveis. Ameaças, chacotas, exclusões, preconceitos, violências diversas vindas de colegas, professores ou qualquer membro da comunidade acadêmica são estressores significativos dentro das IES (CONSENZA; GUERRA, 2011). Situações que possam estar ocorrendo dentro dos espaços sociais das instituições também se tornam relevantes nesse momento inicial de elaboração do treinamento. Possíveis eventos problemáticos que possam ter ocorrido nos espaços acadêmicos devem ser levados em consideração. A cultura local e o histórico da instituição também são variáveis significativas a serem levadas em conta.

Após esse levantamento inicial das características gerais do grupo a ser treinado, vem a parte dos processos de avaliação. Essa fase visa identificar quais os principais déficits de habilidades sociais estão presentes nas pessoas que irão passar pelo treinamento, para que assim o conjunto de informações ministradas seja ainda mais condizente com as necessidades identificadas. Devido a flexibilidade de diálogos possíveis, essa parte da avaliação individual também gera um afunilamento de informações a serem transmitidas como a uma personalização, com base nos resultados desses processos de avaliação.

As avaliações podem acontecer por meio de testes e/ou entrevistas feitas por psicólogos. No Brasil, é comum a utilização do Inventário de Habilidades Sociais 2 – IHS 2 – Del Prette (WAGNER *et al*, 2019). Atualmente, em 2023, esse teste possui o *status* de favorável (liberado para ser utilizado) no Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) do Conselho Federal de Psicologia do Brasil. Essa ferramenta psicométrica só pode ser utilizada por psicólogos devidamente registrados e com *status* ativo no conselho.

Após o processo de avaliação e assim que identificadas as demandas a ser aprofundadas dentro da estrutura previamente estabelecida do THS, se executam as sessões interventivas.

7.1 PROPOSTA DE ESTRUTURA BASE DO TREINAMENTO EM HABILIDADES SOCIAIS

O Método Vivencial é o que mais tem ganhado destaque nas práticas utilizadas nos Treinamentos de Habilidades Sociais. Almir Del Prette (2018) define como a estruturação de um contexto que favoreça aprendizagem por meio de experimentações que, além de permitir o uso de técnicas e procedimentos comuns à maioria dos programas de THS, estabelece condições extras para a promoção da competência social e assertividade.

As vivências podem ser explicadas como atividades estruturadas que possuem uma intenção de simulação ou simbolização de situações cotidianas que ocorram trocas interpessoais e interações sociais da vida dos participantes, onde pensamentos, sentimentos, ações e reações possam ser observados e trabalhados com o objetivo de suprir déficits e maximizar a aquisição de habilidades sociais (DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z., 2014).

No caso de um THS formulado para o desenvolvimento de práticas docentes ao combate a LGBTIfobia em uma Instituição de Ensino Superior, os temas recorrentes das vivências necessitam evocar as habilidades sociais inerentes para o desenvolvimento da assertividade do docente no caso de presenciar um evento de violência relacionada a orientação sexual e/ou identidade de gênero.

É possível constatar uma diversidade de programas de THS com diferentes propostas de técnicas, com maior ou menos ênfase em procedimentos instrucionais e focados em unidades maiores ou menores de Habilidades Sociais. De todo modo, a chave para a efetividade de qualquer programa é estabelecer condições para que o desempenho ocorra e seja alterado na direção esperada e desejável. Uma alternativa que vem sendo desenvolvida nas últimas décadas, com evidências de efetividade, tem disso a do uso de vivências para promover Habilidades Sociais, bem como os demais requisitos da Competência Social (DEL PRETTE, A., 2018).

Para que se alcance a efetividade e a mudança de comportamento esperada, a qualidade dos recursos locais e a organização do grupo é importante. Gouveia (2020) descreve que a literatura sobre a organização do grupo, quantidade, frequência

de reuniões e duração de cada uma, possui informações bastante variadas. Contudo, o mais empregado e recomendado é a construção de um grupo com oito a doze componentes, com frequência semanal e tempo de duração para cada reunião de duas horas e meia, podendo se estender até quatro horas, de acordo com a disponibilidade do grupo. Com esta organização é possível que os conteúdos sejam trabalhados por meio das vivências e depois melhor assimilados pelos participantes no período entre as reuniões.

Almir Del Prette e Zilda Del Prette, (2014) informam que os materiais utilizados nas vivências são facilmente construídos pelos facilitadores (pessoas responsáveis por aplicar o treinamento) e sua equipe de trabalho. Muitas podem ser feitas até pelos próprios treinandos. Porém, é interessante que as condições do local de aplicação do treinamento sejam fisiologicamente confortáveis para que a atenção dos participantes esteja corretamente direcionada para as vivências experimentadas. Outro ponto de destaque é a importância da música durante os elementos vivenciados no dia da aplicação.

Levando em consideração que algumas das principais habilidades sociais são o automonitoramento, a comunicação, a empatia, a civilidade e a afetividade, e tendo como prerrogativa a sensibilização da prática docente para o combate da LGBTIfobia, a estrutura elaborada deve possuir como pilares a percepção de si diante do tema, a identificação dos processos e tipos de violência, a empatia e acolhimento do violentado e a postura de combate a LGBTIfobia perante a comunidade. Com isso, desenvolve-se as habilidades sociais melhor delimitadas em busca da assertividade diante este tema. A proposta do treinamento de habilidades sociais no combate à LGBTIfobia, foco deste trabalho está ilustrada na tabela 2.

QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: 8 a 12 pessoas.			
DURAÇÃO DAS SESSÕES: 3 horas.			
FREQUÊNCIA AS SESSÕES: semanal. TEMPO TOTAL DO TREINAMENTO: 5 semanas.			
TEMA SEMANAL	OBJETIVO	INSTRUÇÃO	DINÂMICA
1 - Apresentação	Apresentação do treinamento e da proposta dele Trabalhar o automonitoramento, a identidade e o reconhecimento do local de fala.	Conceito de identidade, a importância dela. Explicação das letras da sigla LGBTI e dos conceitos de orientação sexual e identidade de gênero.	Dinâmicas voltadas a apresentação de si e indução a percepção da própria identidade e onde a pessoa se localiza em relação a comunidade LGBTI

2 – Empatia e Afetividade	Trabalhar a empatia e afetividade e como essas podem ser direcionadas a comunidade LGBTI	Conceito de empatia na sociedade atual. Explicação breve sobre os processos de marginalização social.	Dinâmicas que tenham como ponto central o trabalho da empatia e trabalho em dupla ou em grupos.
3 - Civilidade	Trabalhar o conceito de civilidade e como reconhecer a LGBTIfobia.	Breve explicação sobre os Direitos Humanos. Trabalhar o que é a LGBTIfobia e os diferentes tipos de violência direcionados as minorias de gênero. Apresentar as leis atuais de combate à violência de gênero e orientação sexual.	Trazer reportagens e reproduzir exemplos da vivência LGBTI. Conversar com pessoas da comunidade e ouvir suas vivências.
4 - Comunicação	Trabalhar os conceitos de comunicação e como eles podem ser utilizados para acolher a comunidade LGBTI e denunciar casos de violência.	Explicação sobre a estrutura da comunicação. Explicação sobre os conceitos de passividade, agressividade e assertividade. Interlocução com situações de casos de LGBTIfobia.	Dinâmicas que trabalham a diferença entre comunicação passiva, agressiva e assertiva. Exercícios onde os participantes reconheçam as falhas de comunicação e as corrijam.
5 - Encerramento	Integração de todas as reuniões anteriores, revisando conceitos principais e como eles podem ser aplicados nas instituições de ensino superior	Revisão dos principais conceitos trabalhados nas sessões anteriores. Aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no cenário das instituições de ensino superior	Trazer exemplos de casos de LGBTIfobia ocorridos dentro das próprias instituições de ensino superior e trabalhar as estratégias de combate as violências identificadas.

Tabela 2. Modelo de estrutura básica de treinamento de habilidades sociais

Normalmente, todas as reuniões possuem informações interconectadas ou buscam seguir um caminho como a um estilo de “trilha de migalhas de pão”. Cada sessão busca dar uma continuidade ao tema trabalhado na reunião anterior, visando expandir ainda mais o conhecimento sobre as habilidades sociais treinadas. Cada sessão também possui sua própria estrutura, mas obedecendo uma ordem de início, meio e fim.

A parte inicial consiste em uma sondagem sobre o interesse, motivação e problemas apresentados pelo grupo. Podem ser feitos avisos ou dados instruções específicas. Também é a ocasião para verificação de “tarefas de casa” (caso tenham sido passadas, mas não é obrigatório). Nesse momento, é feito um breve levantamento do grupo sobre o tema central da sessão, iniciando-se aquele dia de

treinamento. A parte central consiste no trabalho de treinamento em si, onde ocorre a transmissão dos conteúdos teóricos relativos ao tema, o debate das informações trazidas pelos facilitadores e após isso, a prática das vivências relacionadas aquela fase do THS. A parte final trata-se de um *feedback* sobre os assuntos trabalhados naquela sessão, a atribuição de “tarefas para casa” (trabalhos para serem feitos fora do horário do treinamento) caso necessário e avaliação psicoemocional dos integrantes do grupo (DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z., 2014).

Segundo Almir Del Prette (2018) a primeira sessão constitui o momento inicial de contato e interação entre os participantes. Por conta disso, é importante dar destaque as questões de identificação e identidade. A auto apresentação é incentivada, onde o indivíduo se apresenta ao grupo. Para se atingir isso, é considerável trazer ao grupo, e trabalhar com ele, o conceito de identidade, alongando-se e vinculando-se ao tema de identidade de gênero. É um momento propício para se apresentar à comunidade LGBTI, o significado de cada letra, principais símbolos e nomenclaturas utilizadas.

Há diversas vivências, em forma de dinâmicas, que podem ser utilizadas nesse momento. Uma simples é o uso de crachás, onde há o nome dela (como ela prefere ser chamada) junto com um conjunto de palavras as quais a pessoa afirme que tais coisas fazem parte de sua identidade. As nomenclaturas anteriormente apresentadas devem ser aplicadas nesse momento.

A segunda sessão visa a habilidade da empatia, pois ela é determinante para a ação nas etapas posteriores.

A importância da empatia é tão grande que a sua falta é vista como um dos fatores de comportamentos antissociais e violentos, uma vez que as pessoas não empáticas seriam imunes ao sofrimento e a dor que causam nos demais. Em outras palavras, seriam incapazes de experimentar qualquer desconforto pelo sofrimento que produzem no outro e, por isso, também não se arrependem nem se sentem em dívida pelo que fizeram (DEL PRETTE, Z., 2017).

Dialoga-se com o grupo a ideia de cada participante sobre o conceito de empatia e apresenta-se um conceito geral de empatia nas habilidades sociais, normalmente pautado na perspectiva da terapia cognitivo comportamental (base teórica do treinamento de habilidades sociais, conforme já mencionado anteriormente). Ampliando o conhecimento, conceitos das neurociências e da neuroeducação podem ser transmitidos, como por exemplo, a emoções humanas e

como elas influenciam na interação social. Conforme Amaral e Guerra (2022) aponta é um processo dinâmico e recíproco, acionado pelos sinais emitidos pelos participantes da interação, sendo bidirecional e influenciada pelos aspectos cognitivos, pelo estado afetivo e pelas memórias de ambos.

Nesse momento, seguindo o objetivo de sensibilizar a prática docente ao combate da LGBTIfobia, pode-se incluir o diálogo sobre marginalização e vulnerabilidade da comunidade LGBTI. As vivências são voltadas à prática da empatia, por meio de dinâmicas em dupla e troca de experiências empáticas, como um participante permitir que o outro lhe guie enquanto está vendado ou um continuar o desenho do outro.

A terceira etapa foca na habilidade de civilidade. As habilidades sociais necessitam justamente das diversas relações presentes numa sociedade para que possam ser desenvolvidas. Inerente a isso, um treinamento de habilidades sociais leva em consideração conceitos descritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que podem ser vistos, quando se fala de habilidades sociais, como direitos interpessoais.

No cotidiano, muitas das pequenas violações aos direitos das pessoas não recebem acolhida nas instâncias de justiça e precisam, portanto, ser resolvidas no âmbito das relações, o que requer um desempenho socialmente competente. O exercício desses direitos supõe: a) o reconhecimento de sua existência, enquanto norma estabelecida; b) a discriminação das situações em que houve violação; c) a mobilização de sentimentos de justiça; d) e o desenvolvimento de padrões de desempenho que garantam a restituição do equilíbrio nas relações entre pessoas ou grupos (DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z., 2014).

A respeito disso, é uma etapa que destaca a conscientização das possibilidades de violências impostas à comunidade LGBTI +, como a violência cultural (já descrita anteriormente) além das: psicológica, física, sexual, patrimonial e moral. (CARVALHO, M., 2021). E junto a isso, quais as possíveis formas de combates existentes atualmente, referente tanto a direitos e leis como também nas estratégias de condutas pessoais.

Nesse momento, uma possível dinâmica a ser trabalhada com os participantes é de serem expostos por meio de relatos, vídeos, textos e imagens a situações de LGBTIfobia com um questionário de como eles lidariam com a situação, enquanto os demais participantes lhe dão retornos afirmativos ou negativos, devidamente intermediados pelos treinadores ou aplicadores do treinamento. Esse exercício pode

ter uma extensão para o momento fora do treinamento, como um “trabalho de casa” onde os treinandos devem entrar em contato com pessoas LGBTI e conversar sobre suas vivências.

A quarta etapa consiste no treinamento da habilidade social de comunicação. Para além de reconhecer ter empatia com a comunidade LGBTI e saber reconhecer as estruturas de violência e métodos de combate, é necessário saber como se comunicar. Nos contextos sociais, a comunicação é a responsável pela formação de extensas redes de troca interpessoal, onde há a possibilidade de manutenção e continuidade de uma cultura como também da alteração da mesma que, por consequência também altera a realidade social (DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z., 2014).

As habilidades sociais de comunicação podem ser tidas como verbais e não verbais. No conjunto das verbais, temos a expressão da linguagem falada, que possui um carácter mais consciente e racional, dependendo de fatores como o domínio da língua e suas normas de uso (no caso de pessoas falantes). A comunicação não verbal, nas habilidades sociais, possui um viés de complementar, ilustrar ou regular podendo até se opor a linguagem verbal. Muitas das vezes, o processo de decodificação de mensagens ocorre mais no campo da expressão não verbal do que na verbal (DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z., 2014).

As emoções também são comunicadas de forma verbal e não verbal. Elas podem se apresentar de fundo durante a transmissão de uma mensagem. A expressão facial é considerada a mais nítida sinalizadora das emoções (GUERRA, 2011). Nas questões relacionadas a interação social, a decodificação desses sinais emitidos pelos participantes da interação, é bidirecional e influenciada por aspectos cognitivos, culturais, estado afetivo e memórias de ambos. Nesse processo dinâmico e recíproco que se estabelecem as opiniões, as expectativas, os julgamentos e os preconceitos que orientam as ações e reações de uma pessoa em relação à outra (AMARAL; GUERRA, 2022).

No caso da sensibilização da prática docente ao combate da LGBTIfobia, ter consciência das dinâmicas envolvidas na comunicação pode auxiliar tanto no processo de enfrentamento direto de violências, reconhecendo expressões de carácter preconceituoso e pejorativo, como no processo de acolhimento das vítimas de violências, através de uma postura de comunicação assertiva. Para a vivência, jogos de perguntas e respostas e ensaios comportamentais são muito úteis.

A quinta etapa consiste no encerramento. Mesmo que os grupos de Treinamentos em Habilidades Sociais não possuam uma premissa psicoterapêutica, é muito comum que com o passar das etapas, os participantes construam vínculos. A etapa de conclusão possui um ideal consolidador, sendo um momento propício para a reflexão de toda informação trabalhada e onde todas as etapas de fato se interligam (DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z., 2010).

Nessa etapa, os participantes são incentivados pelos treinadores a darem *feedbacks* do treinamento e dos primeiros impactos que estes perceberam em suas vidas sociais, em relação aos novos desempenhos observados. É comum toda essa etapa, inclusive, ser ministrada pelos próprios participantes, onde estes trazem relatos pessoais do reflexo do treinamento em suas próprias vivências ou como podem afetar suas vivências futuras. Possíveis confraternizações também são incentivadas.

E devido a característica própria do Treinamento de Habilidades Sociais de flexibilidade a variabilidade de conteúdos informativos que podem vir a serem utilizados nos momentos de debate de cada sessão, os conhecimentos científicos e teóricos da neuroeducação podem ser aplicados junto aos conteúdos temáticos do treinamento, embasando e aprofundando ainda mais os temas trabalhados e dando aprimorando a experiência dos treinandos e treinadores (facilitadores).

8 CONCLUSÃO

Uma pesquisa interna realizada pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Realengo, em 2022 identificou deficiências no preparo dos docentes a assuntos e discussões relacionadas ao tema LGBTIfobia.

Desde a identificação das violências, a estratégias de combate e acolhimento das vítimas até de posturas posteriores, é nítido e marcante o despreparo do profissional perante esse contexto. Situação que chega a ser conflitante com a própria ideia de que uma Instituição de Ensino Superior é um local de desenvolvimento crítico, intelectual, cultural e social, e que por conta disso deveria abraçar a diversidade de vivências e personas frequentadoras de seus espaços.

A LGBTIfobia, sendo um conjunto de violências voltadas a um grupo de cidadãos por conta de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, se enquadra como uma fonte geradora de estresse e de uma série de emoções negativas. Tais reações provocadas ao aluno, interferem em seus processos de aprendizado e na qualidade de sua formação profissional. Em meio a isso, questiona-se o lugar e a atribuição dada a figura do docente dentro das Instituições de Ensino Superior. Junto aos processos de transformações sociais, observa-se surgir a demanda do reposicionamento do profissional.

As Instituições de Ensino Superior no Brasil possuem em suas três bases a produção do conhecimento; o preparo de profissionais devidamente capacitados em aplicar conhecimentos científicos; e proporcionar o suporte técnico e científico para o avanço da sociedade em questões sociais, culturais e econômicas. A partir disso, é cabível afirmar a responsabilidade da universidade nos processos de transformações sociais de seus frequentadores como dos espaços onde estão localizadas. Para isso, é intrínseco que os ambientes acadêmicos possuam condições sociais que colaborem para a condução dessas dinâmicas.

Destaca-se a atenção das IES para o preparo do profissional docente no que se refere as temáticas socioculturais. Compreender o lugar intermediário que o docente possui, entre o corpo discente e os núcleos administrativos e entre a comunidade externa com as lideranças das instituições para que assim, melhor seja possível capacitá-lo para lidar com a maior pluralidade de vivências que adentram os espaços das Instituições de Ensino Superior.

Identificar as faltas, mover os recursos possíveis e necessários e levá-los ao docente para o aprimoramento de sua prática profissional. Em relação à aquisição dos recursos, o caminho da neuroeducação é uma possibilidade. No processo de formação dos professores, como também em sua continuidade, tal assunto pode ser trabalhado através de conteúdos relacionados forma como se dá a aprendizagem e os contextos inter-relacionais e ambientais pelos quais ela se estabelece. Alinhado a isso, o interesse por temáticas pertinentes à qualidade de relações interpessoais parece refletir uma preocupação em lidar com as consequências das ausências das mesmas, como: a violência, o preconceito e a intolerância. Um desses fatores de sucesso é o combate a LGBTIfobia, propiciando ambientes acadêmicos mais seguros e saudáveis para as pessoas que os frequentam.

Observando esse contexto, é possível visualizar ser pertinente o desenvolvimento de Treinamento em Habilidades Sociais voltados a prática docente onde se instigue a sensibilização da postura profissional para o combate ativo da LGBTIfobia nos espaços acadêmicos das Instituições de Ensino Superior. A diversidade de programas de THS confirma a flexibilidade e adaptação do programa de acordo com as necessidades encontradas, utilizando de diferentes propostas de técnicas, tendo maior ou menor ênfase em procedimentos instrucionais e focados em grupos maiores ou menores de Habilidades Sociais.

A iniciativa motriz para a construção desse trabalho é a necessidade de agir perante a LGBTIfobia, apresentando uma proposta de intervenção e deixando espaço aberto para a continuidade de construções acadêmicas e debates sobre esse assunto. Se faz necessária uma futura materialização a aplicação prática do treinamento de habilidades sociais e construção de novos saberes acadêmicos através dos resultados adquiridos.

Esse trabalho, desta forma almeja ser um ponto de partida para a formação continuada de docentes do ensino superior, com uma iniciativa da interlocução entre os conhecimentos abrangidos pela neuroeducação e o Treinamento de Habilidades Sociais, ainda pouco explorada, mas detentora de potencial para construção de novos conhecimentos.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2022. Disponível em: <https://static.portaldaindustriacom.br/media/filer_public/24/33/24331119-5631-42c0-b141-9821064c820c/neurociencia_e_educacao_2022.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.
- BENEVIDES, Bruna G. **O que fazer em caso de violência LGBTIfóbica**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível: <<https://antrabrazil.files.wordpress.com/2020/03/cartilha-lgbtifobia.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- CARVALHO, Fernanda Antonio Hammes de. **Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 8, p. 537-550, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/jScBCKB8ZwsGK3f9kZLgQmk/>>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- CARVALHO, Mario Felipe De Lima; DE MENEZES, Moisés Santos. **Violência e saúde na vida de pessoas LGBTI**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2021.
- CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, p. 27-39, 2011.
- COSTA, Gláucia Rodrigues da. **Necessidades formativas de docentes de ensino superior**. 2018. Disponível em: <repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5675>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- DE ALMEIDA, Kilaricy Oliveira; DA SILVA, Ducilene Melo. **Ensino, Método e História: Reflexões Sobre a Prática Docente no Processo Histórico Brasileiro**. Revista Extensão, v. 4, n. 2, p. 60-68, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/2994>>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação**. Editora Vozes Limitada, 2012.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 11. ed. Petrópolis, RJ. Vozes: 2014.
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Editora Vozes Limitada, 2017.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Editora Vozes Limitada, 2018.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades**. Perspectivas em análise do comportamento, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010. Disponível em: <www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/33>. Acesso em: 25 jun. 2023.

EMMEL, Rúbia; KRUL, Alexandre José. **A docência no Ensino Superior: reflexões e perspectivas**. Revista Brasileira de Ensino Superior, v. 3, n. 1, p. 42-55, 2017. Disponível em: <<https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1732>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FEDERAL, Senado. **Constituição**. Brasília (DF), 1988. Disponível em: <www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FERNANDES FILHO, Aurivar; GARCIA, Olga Regina Zigelli; SOUTO, Lilian Meira. **Do armário para vitrine: Visibilizando e acolhendo a diversidade sexual no ambiente universitário**. Cadernos de Gênero e Diversidade, v. 7, n. 3, p. 88-107, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/46919/25908>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FERNANDES FILHO, Aurivar; OLTRAMARI, Leandro Castro. Psicologia escolar e população LGBTI+ no ensino superior: um relato de experiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021. Disponível em: <www.scielo.br/j/pee/a/dx74R3MRPPpqDKjzFLKPPFR/?lang=pt>. Acesso em: 13 mai. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOUVEIA, Thamires Gaspar et al. **Programa de desenvolvimento de habilidades sociais no contexto universitário**. 2020. Tese de Doutorado. [sn]. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=457809>>. Acesso em: 7 jun. 2023

GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. Revista Interlocução, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011. Disponível em: <www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacao_inclusiva/Artigo%20Leonor%20Guerra%20Neurociencia%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

KREBS, Claudia. **Neurociências ilustrada**. Artmed Editora, 2013.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**. Conceitos fundamentais de neurociência, v. 2, p. 631-639, 2010.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecília. **Os desafios para a formação de professores do ensino superior**. Revista Triângulo, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021. Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2022.

PEIXOTO, Valdenízia Bento. **Violência contra LGBTs no Brasil: premissas históricas da violação no Brasil**. Revista Periódicus, v. 1, n. 10, p. 7-23, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/28014/17141>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

REBOUÇAS, Willame Anderson Simões; MARINHO, Iasmin da Costa; DA SILVA, Yatamuri Rafaelly Cosme. **Comunidade LGBTQIA+ e as Condições de Acesso e Permanência no Ensino Superior**. D'Generus: Revista de Estudos Feministas e de Gênero, v. 1, n. 1, p. 582-602, 2022. Disponível: <<https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/dgenerus/article/view/2072/1619>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SAMPAIO, Mylla Maria Sousa; VIANA, Thiago G. **A LGBTfobia na Universidade: algo cheira a podre no reino da Dinamarca**. Revista Três Pontos, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/3277>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, Universidade de Socoraba. **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES E PRÁTICAS [...]**. *Anais eletrônicos*: [s. n.], 2014. Disponível em: <<https://uniso.br/assets/docs/publicacoes/publicacoes-eventos/anais-dossies/edicoes/edu-formacao-professores/60.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SENSIBILIZAÇÃO. In: DICIONÁRIO MICHAELIS. Comunicação. Michaelis On-line, 2023. Acesso em: 23 mai. 2023.

SOARES, Adriana Benevides; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos**. Análise Psicológica, v. 33, n. 2, p. 139-151, 2015. Disponível em: <publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/911>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SOARES, Adriana Benevides et al. **Habilidades sociais e vivência acadêmica de estudantes universitários**. Interação em Psicologia, v. 19, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/31663/29355>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SOARES, Adriana Benevides et al. **Vivências, habilidades sociais e comportamentos sociais de universitários**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 34,

2019. Disponível em:

<www.scielo.br/j/ptp/a/KrVFLjG9BrgcjrkcBdQJQKc/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey Noel. **The scientifically substantiated art of teaching**: A study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science). 2008. Tese de Doutorado. Capella University. Disponível em:

<<https://www.proquest.com/openview/117084b972c7dc99bbaed9aac35b8221/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

VIEIRA-SANTOS, Joene; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Habilidades sociais de docentes universitários**: uma revisão sistemática da literatura. Acta Scientiarum. Education, v. 40, n. 3, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=678381>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

WAGNER, Marcia Fortes et al. **Treinamento em habilidades sociais**: resultados de uma intervenção grupal no ensino superior. Aletheia, v. 52, n. 2, 2019. Disponível em: <www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/5593>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ZARO, Milton Antônio et al. **Emergência da Neuroeducação**: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. Ciências & Cognição, v. 15, n. 1, p. 199-210, 2010. Disponível:

<www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/276/171>. Acesso em: 25 abr. 2022.