

conhecimento

interdisciplinaridade

crítica

aprendizagem

experiência

ensino

professores

reflexão

educação

impacto

ensino

prática

sentimentos

aprender

alunos

agir

emoções

transformação

aprender

dificuldades



teoria

mostrar o mundo

contexto

educacional

compartilhar

sentir

crescimento

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:

Teoria e prática

Anais Alves de Moura
Márcia Cristiane Ferreira Mendes
(Organizadoras)

Atena
Editora
Ano 2022

Volume II

conhecimento

interdisciplinaridade

crítica

aprendizagem

experiência

professores

ensino

contexto

educacional

ensino

educa

impacto

aprender

prática

sentimentos

transição

agir

emoções

transformação

aprender

dificuldades



teoria

mudar o mundo

teoria

compartilhar

sentir

crescimento



EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:

Teoria e prática

Anaisa Alves de Moura
Márcia Cristiane Ferreira Mendes
(Organizadoras)

Atena
Editora
Ano 2022

Volume II

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Educação e interdisciplinaridade: teoria e prática.
Volume II

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadoras: Anaisa Alves de Moura
Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e interdisciplinaridade: teoria e prática. Volume II / Organizadoras Anaisa Alves de Moura, Márcia Cristiane Ferreira Mendes. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0463-7

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.637221508>

1. Educação. I. Moura, Anaisa Alves de (Organizadora).
II. Mendes, Márcia Cristiane Ferreira (Organizadora). III.
Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editores
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



PREFÁCIO

O segundo volume de “Educação e interdisciplinaridade: teoria e prática”, organizado por Anaísa Alves de Moura e Márcia Cristiane Ferreira Mendes continua com sua principal característica pedagógica, já presente no primeiro volume, que é a provocação sobre as questões educacionais contemporâneas. Tal intenção, ganha novos ares, inclusive, nas clássicas discussões sobre interdisciplinaridade, tema este que tem aparecido na agenda educacional nacional e internacional de forma intensa desde a década de 1990. Se, à época, o foco de discussão da interdisciplinaridade era a organização do currículo e as dimensões pedagógicas do ensinar e do aprender, podemos dizer que hoje aparecem ainda outras virtudes para se pensar a educação a partir desse paradigma. A primeira virtude tem a ver com a necessidade de compreensão dos problemas educacionais, sob uma perspectiva social. Compreender os problemas numa sociedade complexa e contraditória como a nossa, requer um esforço sociológico, uma espécie de imaginação sociológica para compreender como a educação dialoga com tantas demandas e esforços. Obviamente, quando falo do esforço sociológico não me refiro à disciplina “Sociologia”, mas a uma espécie de abordagem de compreensão da dimensão social da educação, que necessariamente requer um diálogo entre campos de saberes distintos, que devem - justamente pelo próprio sentido do termo dialogar - reconhecer suas diferenças e buscar consensos analíticos. Sim, é importante ressaltar que a educação é também uma espécie de busca de consensos em meio à diversidade - seja ela epistemológica, social ou política. Nesse sentido, a busca pela análise interdisciplinar da educação não parece ser apenas uma escolha de quem analisa (a educadora ou o educador), mas uma necessidade social (ou até mesmo um “fato social”, como tão bem gostava de defender Émile Durkheim) dada por um mundo difícil de entender, e que não pode ser resumido a apenas uma face de compreensão.

O outro ponto, ou a segunda virtude, tem a ver com os temas clássicos de tratamento do debate interdisciplinar, ou seja, aquilo que em geral nós atribuímos como objeto central da Pedagogia. Nesse escopo caberiam as discussões sobre currículo, sobre as estratégias de didáticas, as formas de compreensão das relações entre estudantes, docentes e comunidade escolar e, por fim, as discussões ligadas à aprendizagem. Nesse campo, o livro organizado por Anaísa Moura e Márcia Mendes, também traz um leque amplo de desafios, de práticas educativas e de abordagens de compreensão. Há que se destacar que a atualização do campo interdisciplinar também nos desafia a perceber certas nuances, certas características do tempo presente. Este campo, portanto, requer reinvenção interpretativa, sempre motivado pelo desafio social da prática educativa, que revela sua dimensão contraditória, criativa e desafiadora. Entendo que as leitoras e os leitores deste livro, em seu segundo volume, encontrarão não só exemplos, mas, sobretudo, tentativas

enriquecedoras de interpretação interdisciplinar dos fenômenos educacionais apresentados por autoras e autores representantes das mais variadas abordagens epistemológicas.

Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO PARA A FORMAÇÃO DO POLICIAL MILITAR DO CEARÁ: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LIBRAS

Alano de Moraes Correia

Flávio Pimentel Cavalcante


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6372215081>

CAPÍTULO 2..... 15

A ETNOGRAFIA EM CIBERESPAÇO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PROCESSO DE APRENDIZAGEM POR ALUNOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Carlos da Silva Cirino

Giovanna Barroca de Moura

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6372215082>

CAPÍTULO 3..... 28

A INFLUÊNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO APRENDIZADO EM DIFERENTES ETAPAS DA EDUCAÇÃO

Evaneide Dourado Martins


Lais Maria Pinheiro Madeira

Joselena Lira de Albuquerque

Adriana Pinto Martins

Katiane Carlos Cavalcante

Ricélia de Moraes Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6372215083>

CAPÍTULO 4..... 40

ABORDAGEM GRUPAL COM MULHERES: DIÁLOGOS POR MEIO DO CÍRCULO DE CULTURA

Sanayla Maria Albuquerque Queiroz


Viviane Oliveira Mendes Cavalcante

Silvinha de Sousa Vasconcelos Costa

Thatianna Silveira Dourado

Francisco Freitas Gurgel Júnior

Alessandra Ponte de Queiroz Miranda

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6372215084>

CAPÍTULO 5..... 51

ANATOMIA HUMANA E O ACESSO À COMUNIDADE ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO ANATOFERA

Karlla da Conceição Bezerra Brito Veras


Francisco Ricardo Miranda Pinto

Raiara Bezerra da Silva

José Otacílio Silveira Neto

Francisca Ariadina Anário dos Santos


Yllan Carlos da Silva Rosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6372215085>

CAPÍTULO 6..... 63

CONSULTORIA EM LACTAÇÃO NOS CUIDADOS DAS INTERCORRÊNCIAS NA AMAMENTAÇÃO


Lucicarla Soares da Silva Mendes
Rafaelli Dayse Meneses Moreno
Samara Janielle Alves Morais Soares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6372215086>

CAPÍTULO 7..... 74

DESAFIOS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)


Juliana Magalhães Linhares
Antonio Diego Dantas Cavalcante
Aline Alves Siridó
Thiago Mena Barreto Viana
Nayara Machado Melo
Amaury Floriano Portugal Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6372215087>

CAPÍTULO 8..... 86

DISCURSOS QUE SILENCIAM E CONSTITUEM-SE ENQUANTO SEGREGAÇÃO DE GÊNERO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Michele Christiane Alves de Brito

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6372215088>

CAPÍTULO 9..... 99

EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: A GESTÃO ESCOLAR E O ENSINO REMOTO NUMA ESCOLA PÚBLICA DA PARAÍBA (2020-2021)


Tatiana de Medeiros Santos
Ascenilma Alencar Cardoso Marinho
Maria do Socorro Crispim Araújo Furtado Wanderley
Francineide Rodrigues Passos Rocha
Fabiana de Medeiros Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6372215089>

CAPÍTULO 10..... 113

EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA: AVANÇOS E DESAFIOS


Teresa Helena Carlos Alves
Raila Souto Pinto Menezes
Francisco Freitas Gurgel Junior
Idia Nara de Sousa Veras
Francisca Júlia dos Santos Sousa
Karen Sabóia Aragão e Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150810>

CAPÍTULO 11..... 123

ENSINO DA GESTÃO EM SAÚDE NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM ENFERMAGEM


Inês Élide Aguiar Bezerra
Maria Eliane Ramos
Manoelise Linhares Ferreira Gomes
Natália Iara Rodrigues de Araújo
Tâmia Queiroz Lira
Liana Alcântara de Castro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150811>

CAPÍTULO 12..... 135

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: QUESTÕES PEDAGÓGICAS


Tatiana de Medeiros Santos
Fabiana Medeiros Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150812>

CAPÍTULO 13..... 148

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE LEITURA


Adriana Pinto Martins
Evaneide Dourado Martins
Márvilla Pinto Martins
Jucelaine Zamboni
Morgana Emny Silva Rocha
Brenda Amanda Reinaldo de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150813>

CAPÍTULO 14..... 160

EXTENSÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIAS DE ACESSO À JUSTIÇA


Cláudia dos Santos Costa
Elane Maria Beserra Mendes
Emanuela Guimarães Barbosa
Fabiano Ribeiro Magalhães
Regina Maria Aguiar Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150814>

CAPÍTULO 15..... 172

GESTÃO ESCOLAR E OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Evânia Rocha de Oliveira
Márcia Cristiane Ferreira Mendes
Anaísa Alves de Moura
Maria da Paz Arruda Aragão


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150815>

CAPÍTULO 16..... 184

HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: COLÔNIA E IMPÉRIO

Luciana de Moura Ferreira

Eliza Angélica Rodrigues Ponte

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150816>


CAPÍTULO 17..... 192

O LUGAR DAS CRIANÇAS NOS PROCESSOS PARTICIPATIVOS E TOMADAS DE DECISÃO NUMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES

Dayselane Eduardo Bianchini

Jucilene Pimentel Moreira Brandenburg

Maria Aparecida Rodrigues da Costa Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150817>

CAPÍTULO 18..... 204

O PRINCÍPIO EDUCATIVO E A PRÁTICA DOCENTE

Brenda Barbosa de Sales

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Maria Aparecida Alves da Costa

Francinalda Machado Stascxak

Limária de Araújo Mouta

Fernanda Mendes Cabral Albuquerque Coelho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150818>

CAPÍTULO 19..... 215

O PROCESSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS DESAFIOS ATUAIS

Sílvia de Sousa Azevedo

Marcelo Franco e Souza


Maria Aparecida de Paulo Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150819>

CAPÍTULO 20..... 226

PERCEÇÃO DOCENTE SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MANUEL JAIME NEVES OSTERNO

Luciana de Moura Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150820>

CAPÍTULO 21..... 236


PRÁTICAS INTERVENCIONISTAS PSICOEMOCIONAIS COM PAIS DE RECÉM-NASCIDOS INTERNADOS EM UNIDADES DE TERAPIA INTENSIVA





Tamara Cosme Rodrigues Ferreira

Keila Maria Carvalho Martins

Jorge Luís Pereira Cavalcante

Francisco Leonardo Teixeira de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150821>

CAPÍTULO 22.....	250
QUALIDADE DE VIDA SOB A PERCEPÇÃO DO IDOSO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	
Loide Cardoso Farias	
Inês Élide Aguiar Bezerra	
Nátilla Azevedo Aguiar Ribeiro	
Martinilsa Rodrigues Araújo	
Héryca Laiz Linhares Balica	
Antonia Abigail do Nascimento Cavalcante	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150822	
CAPÍTULO 23.....	261
RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, PRÁTICAS PARENTAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES	
Germana Albuquerque Torres	
Ana Isabelle Carlos Barbosa	
Ana Ramyres Andrade Araújo	
Marcio Silva Gondim	
Sílvia de Sousa Azevedo	
Thamyles de Sousa e Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150823	
CAPÍTULO 24.....	273
RESSOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM EM CÁRCERE: A PRÁTICA DO FUTEBOL E SUAS REPERCUSSÕES NA AGRESSÃO FÍSICA E AGRESSÃO VERBAL	
Vanessa Mesquita Ramos	
Adílio Moreira de Moraes	
Berla Moreira de Moraes	
Betânea Moreira de Moraes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150824	
CAPÍTULO 25.....	284
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO-TEA: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA A PARTIR DE UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO	
Ilaneide Marques Souto Bezerra	
Ilani Marques Souto Araújo	
Elizabeth Oliveira de Figueiredo Cruz	
Carlos Natanael Chagas Alves	
Francisco Marcelo Alves Braga Filho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.63722150825	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	295

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO PARA A FORMAÇÃO DO POLICIAL MILITAR DO CEARÁ: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LIBRAS

Data de aceite: 02/05/2022

Alano de Moraes Correia

Centro Universitário Inta – Uninta
Major da Polícia Militar do Ceará
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5823083775236483>

Flávio Pimentel Cavalcante

Centro Universitário Inta – Uninta
1º SGT da Polícia Militar do Ceará (PMCE).
Lotado atualmente no 3º BPM (SOBRAL-CE)
<http://lattes.cnpq.br/9292470242727041>
Sobral, CE, Brasil

RESUMO: O artigo intitulado “A construção de um currículo inclusivo para a formação do Policial Militar do Ceará: uma proposta de ensino de LIBRAS” tem como objeto o currículo de formação inicial da Polícia Militar do Ceará - PMCE, e por objetivo investigar a formação proposta pela Academia Estadual de Segurança Pública- AESP, a fim de verificar na matriz curricular dos cursos de formação policial das praças, a educação inclusiva; analisar o Projeto Pedagógico da Aesp; Identificar o currículo de formação das praças; conhecer o atendimento feito pelo policial militar ao deficiente auditivo; propor um currículo de formação inclusivo. Para isso, foi analisado o processo formativo à luz da matriz curricular do curso de formação da das praças da PMCE. Por meio de um questionário, foi possível constatar a deficiência na formação dos policiais quanto ao assunto abordado.

PALAVRAS-CHAVE: Policial Militar; Currículo Inclusivo; Surdos; Libras.

THE CONSTRUCTION OF AN INCLUSIVE CURRICULUM FOR THE TRAINING OF THE MILITARY POLICEMAN OF CEARÁ: A PROPOSAL FOR TEACHING LIBRAS

ABSTRACT: The article entitled The construction of an inclusive curriculum for the training of the Military Police of Ceará: a proposal for teaching LIBRAS has as its object the initial training curriculum of the Military Police of Ceará - PMCE. and to investigate the training proposed by the Academia Estadual de Segurança Pública - AESP, in order to verify inclusive education in the curricular matrix of police training courses in the squares; analyze Aesp's Pedagogical Project; Identify the training curriculum of the squares; to know the service provided by the military police to the hearing impaired; propose an inclusive training curriculum. For this, the training process was analyzed in the light of the curricular matrix of the training course of das Praças da PMCE. Through a questionnaire, it was possible to verify the deficiency in the training of police officers on the subject addressed.

KEYWORDS: Military police; Inclusive Curriculum; deaf; pounds.

INTRODUÇÃO

Este artigo intitulado **A construção de um currículo inclusivo para a formação do Policial Militar do Ceará: uma proposta de**

ensino de LIBRAS¹ é fruto de uma pesquisa científica cujo objeto de estudo é o currículo de formação inicial de policiais militares do Ceará. Busca-se, portanto, nesta pesquisa, defender a ampliação curricular na perspectiva de garantir às populações surdas uma comunicação básica com os profissionais da segurança pública, em especial, os policiais militares.

Com o advento da nova Constituição Brasileira de 1988, após o período de redemocratização, as polícias militares passam por uma reforma que ressignificou sua forma de atuação, uma mudança paradigmática que as direcionou para uma ação mais estreita com a sociedade, transformando-a em uma polícia cidadã². Por esse prisma, a polícia atentou-se a observar os direitos de todos/as, sobretudo daqueles/as mais vulneráveis ou dos/as que necessitam de algum atendimento especializado. É nesse grupo que se encaixam as populações surdas.

Dessa forma, para que os direitos dessas pessoas sejam assegurados, bem como o serviço público prestado alcance a estimada efetividade e inclusão, é preciso dois movimentos. O primeiro é institucional, o que significa que, nomeadamente, a Academia Estadual de Segurança Pública-AESP³ assuma um currículo inclusivo, que possibilite a formação dos/as seus/suas profissionais; Por outro lado, o segundo movimento é pessoal, ou seja, é preciso que estes/as estejam receptivos/as e conscientes para se capacitarem.

Incomodados com as questões decorrentes das reflexões elencadas, fomos construindo alguns questionamentos que nortearam este processo investigativo: Como é tratada a educação inclusiva na matriz curricular do curso de formação profissional de segurança pública? Os policiais militares cearenses estão sendo capacitados para atuar juntos às pessoas com deficiência auditiva? Como acontece o atendimento à comunidade surda pelos policiais militares?

Destarte, longe de exaurir o tema de relevante interesse social, o presente trabalho buscou investigar o currículo formativo proposto pela Academia Estadual de Segurança Pública- AESP, a fim de verificar, na matriz curricular dos cursos de formação policial das praças, a educação inclusiva. Em busca de atender esta diretriz, tomamos como objetivos específicos: analisar o Projeto Pedagógico da Aesp; identificar o currículo de formação das praças; conhecer o atendimento feito pelo/a policial militar ao deficiente auditivo; propor um currículo de formação inclusivo.

Para tanto, o presente trabalho está organizado em quatro tópicos: introdução; conhecendo o objeto de estudo: a trilha metodológica; educação inclusiva, elementos para pensar em uma polícia cidadã; matriz curricular e a formação do policial militar: a matriz curricular da AESP; e por fim, as considerações finais, em que propomos a inclusão da

1 Ao longo do texto o termo Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS será escrito em letra minúscula.

2 Conceito aplicado às polícias após o período de redemocratização. Tem como enfoque a proteção da cidadania e dos direitos individuais e coletivos. Para saber mais, conferir em <https://jus.com.br/artigos/28125>.

3 Criada pela lei nº 14.629/10 a Academia Estadual de Segurança Pública é um órgão vinculado à Secretaria de Segurança do Estado, cuja finalidade é a formação inicial e continuada de todos os profissionais que integram o sistema de segurança pública. Para saber mais, conferir <https://www.aesp.ce.gov.br/institucional/sobre/>.

disciplina de fundamentos básicos de Libras.

METODOLOGIA

O percurso metodológico foi trilhado a partir da pesquisa bibliográfica, em que buscamos identificar as produções científicas sobre a temática de nosso interesse em bases digitais acessíveis remotamente, da qual escolhemos artigos científicos hospedados na plataforma do *Google Scholar*, além de literatura específica de estudiosos da temática. Somando-se à base teórica, recorreremos à pesquisa documental para analisar as principais leis que orientam a instituição policial militar, bem como leis pertinentes.

Com esta clareza, esta investigação de caráter exploratório demonstrou-se a mais apropriada. Segundo Bastos (2015, *apud* GIL, 2002), a pesquisa exploratória visa aprimorar ideias sobre o assunto com o fito de criar maior familiaridade com o problema. Na maioria das vezes, eles acabam assumindo a forma de estudo de caso ou pesquisa bibliográfica. Optamos pelo estudo de caso como apoio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A pesquisa de campo ficou parcialmente comprometida em função do estado da saúde pública provocado pela COVID-19. Com as restrições decorrentes deste contexto pandêmico, optamos por aplicar um questionário semiestruturado, a fim de conhecer a percepção dos policiais sobre a sua experiência profissional e, durante o curso de formação, acerca da educação inclusiva e atendimento à comunidade surda, com perguntas de modelo aberto e fechado. O instrumento utilizado tem formato semiestruturado e foi aplicado remotamente por via do aplicativo G-Suite da Google, precisamente Google formulário.

Conforme Severino (2017) trata-se de um conjunto de questões sistematicamente e articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo. Assim, o questionário foi aplicado a um universo amostral de quinze policiais. As respostas serão, em diferentes momentos deste texto, convocadas para o diálogo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação inclusiva: elementos para pensar a Polícia Cidadã

Caminhar no terreno da Educação Inclusiva é fundamental para reforçarmos que sua compreensão está inteiramente imbricada com a história da exclusão social. Ao longo do processo de desenvolvimento humano, diversas culturas e sociedades interpretavam as deficiências de ordem física ou mental como um óbice para a manutenção do grupo, seja pela fragilidade que trazia consigo, seja pela crença de que estes indivíduos tivessem sido vítimas de alguma bruxaria ou possuído pelo demônio e, por isso mesmo, foram segregados ou tiveram suas vidas ceifadas (PINTOR, 2017).

Somente séculos depois, quando a ciência e a medicina avançaram consideravelmente, foi possível lançar luz a essa questão, vislumbrando aqueles com algum tipo de deficiência como seres que necessitam de tratamento especial. Apenas no final do século XX e início do século XXI que se construiu uma base legal, assegurando os direitos dessas pessoas. A Declaração de Salamanca, 1994, traz os postulados da educação inclusiva para as nações signatárias. Tratado esse ratificado pelo Brasil (MENEZES, 2001). Já a lei 13.146/2018, também conhecida pelo *nomen juris* Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz em seu dispositivo:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2018).

A referida lei contempla de modo genérico, todas as modalidades de deficiências traçando diretrizes programáticas⁴ para o Estado. No entanto, o presente trabalho delineou-se em um grupo específico de deficientes que por suas peculiaridades acabam formando uma verdadeira comunidade: os surdos.

Conhecendo a comunidade surda: alguns esclarecimentos conceituais e legais

Estima-se que no Brasil há quase 10 milhões de pessoas com algum grau de problema auditivo e que destas cerca de 2 milhões apresentam surdez severa (IBGE, 2010), sendo 320 mil cidadãos e cidadãs cearenses. Esses números se referem a níveis diferentes de debilidade auditiva que vai de um dano mais leve ao mais severo, todavia, estes níveis não interferem na constituição dos grupos, melhor dizendo, das comunidades surdas, que se reúnem pela relação de pertencimento e, obviamente, para fortalecerem as sociabilidades e a luta.

Entende-se, portanto, “comunidade surda” como um espaço onde ocorrem trocas simbólicas em que as línguas de sinais, a experiência visual e os artefatos culturais são partilhados entre sujeitos Surdos/as (também ouvintes), ou seja, eles/as canalizando interesses afins (NAKAGAWA, 2012). Para fins legais, o decreto nº 5256/2005 instituiu o seguinte artigo:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que,

4 No constitucionalismo contemporâneo, trata-se de normas legais que compele o Estado a atingir metas e a realizar programas de governo geralmente de cunho social. O Art. 205 da CF que trata da educação é um exemplo de norma programática. Para saber mais, conferir: LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. Ed 23. Saraiva. São Paulo. 2019.

por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Esse marco regulatório foi fundamental, uma vez que permitiu reconhecer quem são as pessoas surdas e, a partir disso, estipular como a atuação estatal pode intervir para assegurar os direitos dessas pessoas. A esse grupo de pessoas que são alcançadas pelo critério legal, trazendo a surdez como um traço em comum, chamamos de população surda. Desse modo, podemos inferir que o campo conceitual do termo “população surda” é mais delimitado do que o termo “comunidade surda”, já mencionado neste trabalho.

A SEGURANÇA PÚBLICA E A FORMAÇÃO DO POLICIAL MILITAR: A MATRIZ CURRICULAR DA AESP

A Polícia Militar é uma instituição permanente do Estado que está inserida no rol dos órgãos de segurança pública, como assinala o artigo 144 § 5º da Constituição Federal/1988: “Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública” (BRASIL, 2020, art. 144). Nota-se que a Emenda Constitucional n. 01/69, com verdadeiro *status* de nova constituição, utilizava o termo “manutenção da ordem pública”.

Apesar de parecerem conceitos semelhantes, houve um verdadeiro alargamento de atribuições com o uso do termo “preservação”, já que esta apresenta um caráter duplo: preventivo, no sentido de manter a ordem pública; e repressivo, no sentido de restaurar a ordem pública ameaçada (FOUREAUX, 2019).

Para além do mandamento constitucional, a sociedade brasileira, sob os pilares que edificam o estado democrático de direito, vem impondo às instituições de segurança um novo paradigma, qual seja: a passagem de uma polícia de Estado para uma polícia cidadã. O primeiro está ligado às raízes históricas da formação do Estado brasileiro e o modelo francês de sistema policial: administração centralizada, forte hierarquização, submissão aos interesses estatais.

Com efeito, toda e qualquer mudança que ameaçasse as classes dirigentes e a burocracia estatal deveria ser rechaçada, o que tornava a polícia cada vez mais apartada da sociedade. Todavia, a redemocratização trouxe um novo horizonte para a atividade policial. Conforme Melo, Toigo e França (2004, p.8):

(...) as instituições policiais procuraram estabelecer um novo paradigma, buscar sua identidade enquanto instituição que deve proteger o cidadão e garantir a este cidadão a sua liberdade e os seus direitos, através de um protocolo vinculado a uma prática cidadã. Resgatando assim, sua função essencial, instituída em sua origem e que procura se reafirmar desde processos de reestruturação que originaram a polícia moderna, tentando

romper com as práticas abusivas.

Diante desse novo cenário, é urgente a adequação do Estado, para a propositura de uma nova polícia que, embora revestida da mesma roupagem, esteja imbuída de valores que se coadunam com o espírito do estado democrático de direito – aspiração da nossa sociedade após o regime ditatorial. Dessa forma, França (2012, p. 6) afirma que “o processo de redemocratização fez com que as instituições policiais militares implementassem mudanças voltadas precipuamente ao aprimoramento de seus profissionais”.

Tais aspirações de mudanças ficam evidentes quando o governo brasileiro consegue compilar um documento que norteie as ações formativas dos profissionais da área de segurança pública. Trata-se da matriz nacional curricular que veremos em seguida com mais detalhes.

A matriz curricular e o projeto político-pedagógico: o currículo de formação inicial da Polícia Militar do Ceará

A matriz curricular pode ser compreendida como um documento que norteia o processo pedagógico, um referencial teórico-metodológico que direciona os processos formativos dos profissionais de segurança pública (SENASP, 2014). A atual matriz curricular pontua em seus princípios didáticos-pedagógicos a universalidade, caracterizando-a como os conceitos, doutrinas e metodologias que fazem parte do currículo das ações formativas de segurança pública e devem ser veiculadas de forma padronizada, levando-se em consideração a diversidade que caracteriza o país (SENASP, 2014, p. 39). Em relação aos objetivos, dentre os elencados pelo documento, destacamos os seguintes:

Conhecer e valorizar a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, classe social, crença, gênero, orientação sexual, etnia e outras características individuais e sociais; utilizar diferentes linguagens, fontes de informação e recursos tecnológicos para construir e afirmar conhecimentos sobre a realidade em situações que requerem a atuação das instituições e dos profissionais de segurança pública;

A Matriz Curricular Nacional, documento norteador dos cursos de formação para agentes de segurança pública, reconhece que a nação brasileira é constituída por uma sociedade plural e diversa, demonstrando que é fundamental para este profissional a habilidade de dialogar com essa pluralidade.

A importância dessa Matriz Curricular Nacional se dá porque ela define parâmetros para os cursos de formação dos agentes de segurança, ou seja, as polícias militares, cabendo às demais instituições de segurança pública tê-la como referência para elaboração das matrizes curriculares locais.

Dito isso, é necessário falar sobre o currículo, construtor fundamental no campo educacional, que reflete o conjunto de habilidades, aptidões e competências que devem orientar a formação do discente com o objetivo de torná-lo apto para exercer determinada

atividade. Contextualizando, é no currículo do curso de formação que encontraremos o rol de disciplinas ministradas, a definição de sua abrangência, bem como sua carga horária.

Para além do exposto, o currículo sofre influência de seu meio, do contexto histórico, sendo um mecanismo que muitas vezes é carregado por ideologias, não constituindo um elemento isento (JESUS, 2013). Se o currículo corporifica o curso, dando-lhe sustentação como um esqueleto sustenta o corpo humano, o que dizer do projeto político-pedagógico?

O Projeto Político Pedagógico - PPP é uma representação curricular, por isso mesmo traduz-se por um documento confeccionado pela instituição de ensino cujo objetivo é traçar como será o curso da sua admissão, funcionamento, até os critérios para concluir o curso com aproveitamento. O PPP responde-nos a pergunta: “Como?”. Seria a “alma” do curso de formação, fazendo uma alusão ao currículo que seria o corpo.

Por sua vez, o projeto-pedagógico do curso de formação profissional da Academia Estadual de Segurança Pública - AESP apregoa que fora montado uma estrutura curricular que proporcione a formação de policiais militares pautados em conhecimentos que visem à proteção social, coletiva e individual das pessoas (CEARÁ, 2015).

Dos trechos apresentados acima, podemos aferir que o Projeto Político- Pedagógico apresenta a intencionalidade de cada instituição. É a partir dele que a comunidade educativa define os objetivos a serem alcançados. Como vimos, o referido projeto pedagógico, ainda que sutil, declara um compromisso com valores de inclusão, o que nos resta avaliar se tal compromisso foi exteriorizado por meio da matriz curricular do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de discorrermos sobre a matriz curricular, vale lembrar, para efeitos de análise, que as novas regulamentações, dentre as quais, a já mencionada, Constituição Federal/1988, que redefine a função da Polícia Militar lançando-a para uma estreita relação com a sociedade, transformando-a em uma polícia cidadã. Com esta clareza, podemos observar, no quadro seguinte, as disciplinas que compõem o curso de formação profissional regulamentada pela Portaria nº 1274/2015 GS(CEARÁ,2015). Estes eixos são agrupados por pertinência temática para praças da Polícia Militar.

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
INTEGRADOS	198
Sistema de Seg. Pública no Brasil	18
Fundamentos de psicologia das Emergências	18
Fundamentos Psicossociais do Fenômeno da Violência	18
Saúde e Segurança Aplicada ao trabalho do profissional de Segurança Pública	18
Sociedade, Ética e Cidadania	18
Ordem Unida	36
Instrução Geral	36
Português Instrumental e Redação Oficial	18
Telemática - Telecomunicações e Informática	18
JURÍDICOS	252
Introdução ao Estudo do Direito	18
Legislação e Regulamentos institucionais	36
Fundamentos de Direitos Constitucional	18
Fundamentos do Direito Administrativo	18
Fundamentos de Direito Penal	18
Fundamentos de Direito Penal Militar	18
Fundamentos de Direito Civil	18
Fundamentos de Direito Ambiental	18
Fundamentos de Direitos Humanos	36
Fundamentos de Direito Processual Penal	18
Fundamentos de Direito Processual Penal Militar	18
Legislação da Controladoria Geral de Disciplina dos Órgãos de Segurança Pública e Sistema Penitenciário	18
ESPECÍFICOS	414
Educação física militar	54
Inteligência Policial	18
Atendimento em Emergências Médicas	18
Técnica Policial Militar	90
Polícia Comunitária	36
Isolamento e Preservação do Local do Crime e Sinistro	18
Defesa Pessoal	54
Armas e Munições Letais e Menos Letais e Equipamentos	36
Tiro policial Defensivo	54
Direção Veicular Aplicada à Ativ Policial Militar	36
COMPLEMENTARES	32
Seminário Introdutório	8
Estatuto da Criança e do Adolescente	4
Lei Maria da Penha	4
Estatuto do Torcedor	4

Diversidades Sociais e Culturais	4
Análise de Ocorrências Operacionais	4
Estatuto do Idoso	4
Prevenção ao uso de Drogas: O Papel do policial militar	8
ESTÁGIO OPERACIONAL SUPERVISIONADO	116
TOTAL	1.020

Quadro 1: Matriz Curricular do curso de formação profissional da Polícia Militar do Ceará - AESP

Fonte: Nº 1274/2015-GS, Diário Oficial do Estado do Ceará de 20/11/2015.

Como se verifica, a matriz está dividida em cinco eixos: conhecimentos integrados, conhecimentos jurídicos, conhecimentos específicos, atividades complementares e estágio supervisionado. Notadamente, as disciplinas que orbitam no universo da inclusão, no atendimento com grupos vulneráveis não alcançam 2,5% da totalidade da carga horária. Uma marca ínfima. Ademais, estas disciplinas, muitas vezes, tratam de aspectos e dispositivos jurídicos da legislação, como o estatuto do idoso, por exemplo. Também não está inserida na referida matriz curricular, disciplina específica capaz de capacitar os policiais no atendimento à comunidade surda, negligenciando diversos dispositivos legais e tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Sabendo que o currículo extrapola o oficial, buscamos, por meio da aplicação de questionário, assegurar a voz dos discentes, uma vez que participam diretamente do currículo na prática. Ao escutarmos os policiais militares sobre a matriz curricular formativa, tivemos, por parte deles, certo reconhecimento de que as disciplinas inclusivas são necessárias. Para um deles/as *“A inclusão de uma disciplina de comunicação por meio de libras seria uma boa forma de inclusão entre a corporação e o público”⁵*, o que demonstra que, ao operar no cotidiano da segurança pública, os/as agentes têm se confrontado com experiências em que sujeitos/as surdos/as os/as colocam em posição de constrangimento por não conseguir estabelecer uma comunicação mínima.

Reforçando esta ideia e a evidente necessidade de inclusão curricular, os policiais consultados em pesquisa apontam questões reveladoras, conforme registram os quadros abaixo:

⁵ Resposta à questão aberta de nº 8, na qual fizemos a seguinte pergunta: Na sua opinião, o que poderia ser alterado na matriz curricular do curso de formação inicial do policial militar que o capacitasse a ser mais inclusivo?



Gráfico 1: Opinião sobre disciplinas inclusivas

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

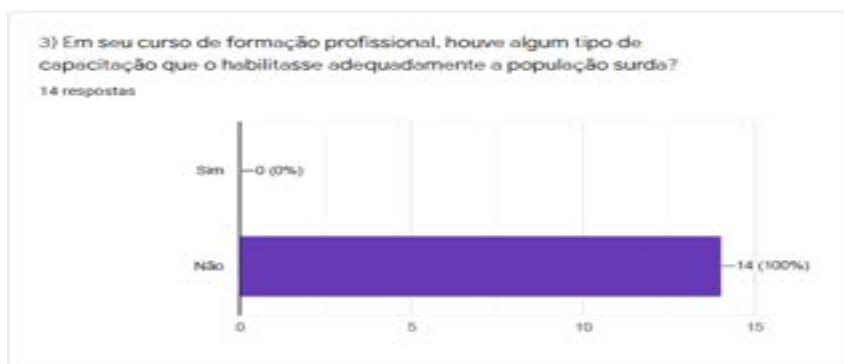


Gráfico 2: Opinião sobre capacitação profissional em Libras

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Ratifica-se o quadro da matriz curricular de formação, primeiramente pela ausência de disciplinas voltadas para o atendimento da população surda, seguida da percepção de que a ausência é notada pelos/as entrevistados/as e que a formação inicial possui uma lacuna que contraria a perspectiva de uma polícia cidadã e do próprio avanço dos debates acerca da educação inclusiva e das inúmeras ações institucionais que vêm sendo construídas, buscando, certamente, adequar os currículos para melhor formar seus quadros e, conseqüentemente, atender a todos/as com o mesmo padrão de eficiência dos serviços prestados.

Esta inabilitação patente provocada pelo déficit na formação profissional gera reflexos na vida do/a policial, tendo em vista que, como dito alhures, a população surda é numerosa e dessa forma não é rara a possibilidade deste profissional ter que interagir com um/a surdo/a.

Perguntados sobre essa possibilidade (item nº 4 do questionário), mais da metade

dos/as entrevistados/as afirmaram ter tido essa necessidade. Merece destaque o relato de um/a dos/as respondentes: *“Tive dificuldade, lembro que eram vários surdos e eu queria orientá-los a não estacionar no canteiro de uma via por ser proibido. No final deu certo, mas a comunicação só foi possível porque apareceu uma pessoa para nos auxiliar com eles”*.

Por fim, um dado importante que deve ser ressaltado é o fato de todos/as os/as entrevistados/as considerarem a inclusão do ensino de Libras na formação policial como algo importante ou muito importante (item nº 7). Esse fato só realça a urgência da mudança em relação aos ajustes na matriz curricular.

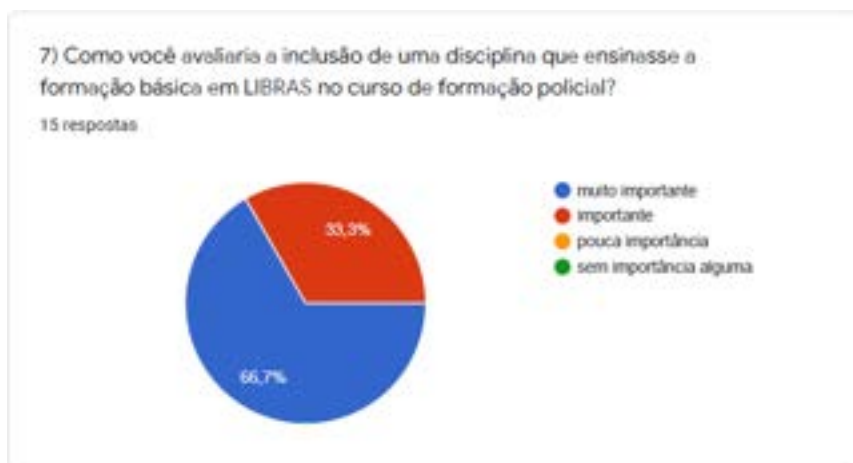


Gráfico 3: Opinião sobre a inclusão de uma disciplina de Libras

Fonte: o próprio autor

Reconhecer que aprender a língua de Libras é imprescindível para a comunicação dos/as agentes de segurança pública reforça a sua importância e a urgência de se repensar o currículo de formação das praças do Estado do Ceará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não teve a pretensão de exaurir um assunto tão importante, pelo contrário, seu escopo é trazer uma inquietação sobre a temática que passa, muitas vezes, por olhares absortos.

A primazia do direito encontra-se na dignidade da pessoa humana, que é concebida como verdadeiro valor-fonte de qualquer estado democrático de direito. Com isso, percebe-se que a inclusão social deve ser um imperativo presente em toda sociedade, sobretudo no serviço público. Tal perspectiva aparece com relevo especial quando tratamos da atuação dos policiais militares.

A Polícia Militar, sob a égide de polícia - cidadã, deve adequar a instituição para prestar

um serviço de qualidade e, posto que universal, amparando a todos/as, precipuamente, àqueles que necessitam de algum atendimento especializado.

A partir da premissa de que a atividade policial perpassa, necessariamente, por relações interpessoais e, considerando o fato de que entre o universo amostral dos entrevistados mais de 90% não se consideram aptos a atender a ocorrências envolvendo pessoas surdas (item nº 6), compreende-se a necessidade de realizar mudanças na matriz curricular do curso de formação profissional para a Polícia Militar. Ousamos, por conseguinte, propor uma disciplina que se coaduna com as boas práticas do ensino da AESP e vai ao encontro dos referenciais legais do ensino, como a Lei de Diretrizes Básicas - LDB e Matriz Curricular da SENASP. Ambas reconhecem a importância de uma formação humana mais inclusiva.

Compreendendo que o espírito do nosso tempo alberga as políticas públicas voltadas para a inclusão, muitos parlamentares se sensibilizaram com a causa e criaram projetos de lei com essa aspiração. Entre esses projetos destacamos a PL 5.961/2019 (BRASIL, 2020) de autoria da senadora Zenaide Maia do Rio Grande Norte, que busca introduzir o ensino de Libras no currículo escolar do ensino fundamental e médio promovendo uma inclusão mais efetiva.

É oportuno que o processo formativo dos policiais assuma esse compromisso com a inclusão. Necessário se faz que o órgão máximo do ensino, no que concerne à segurança pública, a AESP, a inserção de uma disciplina que capacite o policial militar a estabelecer uma comunicação básica com as pessoas surdas. Diante disso, verificamos as duas ementas que tratam do ensino básicos em libras nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Ceará (UFC), sobre os quais podemos fazer apontamentos básicos que não podem ser olvidados de uma disciplina por meio da qual se pretende adquirir conhecimentos para uma comunicação com os/as surdos/as: aspectos históricos e culturais dos surdos e da Libras; alfabeto datilológico e números; configuração das mãos e pontos de articulação; legislação pertinente.

Além desses tópicos fundamentais para compreensão do assunto, sugerimos ainda que na composição curricular para o ensino de libras no curso de formação inicial das praças a inserção de vocabulário usual da prática do policial militar. Obviamente, não temos a pretensão de aqui formatar toda a disciplina, atribuição da qual não temos a competência. Trata-se apenas de nortear, mostrando os assuntos mais relevantes e pertinentes.

Ademais, é preciso acrescentar que as condições sanitárias no contexto da pandemia limitaram a estratégia metodológica deste trabalho, uma vez que as restrições de sociabilidade não permitiram o contato direto com a comunidade surda. As aulas, por exemplo, nas escolas voltadas para os/as surdos/as estavam suspensas durante o desenvolvimento deste trabalho, o que não permitiu introduzir o lugar de fala da pessoa surda. Outrossim, somos cômicos de que esse trabalho deve ser desenvolvido com um estudo mais acurado, com um lastro de tempo maior para uma pesquisa mais sedimentada,

em um momento oportuno.

Todavia, entendemos este trabalho como uma semente que possa fecundar e produzir bons frutos. Acreditamos que a AESP, que já nasceu sob o signo da inovação e da transformação no ensino em segurança pública, possa envidar esforços na formação mais humana e inclusiva dos policiais militares. Essa é uma conquista em que todos ganham: a Aesp pelo pioneirismo que o tema trará à baila; a Polícia Militar, cujo empoderamento e protagonismo social ajudaria a alavancar sua imagem, já um tanto desgastada perante a sociedade; e toda a comunidade, pois este novo policial estaria mais comprometido em preservar os valores da dignidade da pessoa humana e da cidadania. Valores estes que estariam em conformidade com o conceito de polícia cidadã.

REFERÊNCIAS

BALESTRERI, Ricardo Brisola. **Direitos Humanos: coisa de polícia**. Passo Fundo-RS, CAPEC, Paster Editora, 1998.

BASTOS, Maria Clotilde Pires. **Metodologia Científica**. Londrina-PR: Editora e distribuidora Educacional S/A, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal**, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf?utm_source=Facebook&utm_medium=MídiasSociaisSenado. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. In: BRASIL. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Base da Legislação Federal do Brasil. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. IBGE. **População com deficiência auditiva no Ceará e no Brasil**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3425#resultado>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº13.146/2015, de 06 de Julho de 2015**. Dispõe sobre o Estatuto da pessoa com deficiência. In: BRASIL. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Base da Legislação Federal do Brasil. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça/SENASP. **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. Disponível em: https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/seguranca-publica/livros/matriz-curricular-nacional_versao-final_2014.pdf. Acesso em: 25 set. 2010.

BRASIL. Senado Federal. **PL nº 5961/2019 trata da inclusão da Libras na matriz curricular do ensino fundamental e médio**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/08/projeto-de-lei-inclui-libras-no-curriculo-escolar-para-todos-os-estudantes#:~:text=Para%20tornar%20mais%20efetiva%20a,do%20ensino%20fundamental%20e%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Universidade Federal do Ceará. **Ementa da Disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras** do curso de Pedagogia. Fortaleza-CE.

CEARÁ. **Portaria nº 1274/2015 GS**. Atualiza a Matriz Curricular dos Cursos de formação profissional e continuada da academia estadual de segurança – AESP/CE. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20151120/do20151120p02.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

CEARÁ. Academia Estadual de Segurança Pública. **Projeto Pedagógico do curso de formação para carreira de praças da polícia militar do Ceará- CFPCP/PMCE**. Fortaleza-CE, 2015.

FOUREAUX, Rodrigo. **Segurança Pública**. Salvador-BA: Editora Juspodivm, 2019.

FRANÇA, Adriana Aparecida; MELLO, Milena Deganutti; TOIGO, Marceu Dornelles. A percepção da comunidade sobre a Polícia Militar de Marília-SP. Marília-SP. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 3, 2004.

FRANÇA, Fábio Gomes de. **Segurança Pública e a formação policial militar**: os direitos humanos como estratégia de controle institucional. *Estud. Social. Araraquara*, v.17, n.33, p.447-469, 2012.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação**: conceito e questões no contexto educacional. São Paulo-SP: Uel-PUC-SP, 2013.

LEAL, Ana Beatriz; PEREIRA, Íbis Sillva; FILHO, Oswaldo Muntel (Org.). **Sonho de uma polícia cidadã**: Coronel Carlos Magno Nazareth Cerqueira. Rio de Janeiro: Nibrahc, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 16 out. 2020.

NAKAGAWA, Hugo Eijilbanhes. **Culturas surdas**: o que se vê, o que se ouve. Universidade de Lisboa. 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12428313.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PINTOR, Nelma Alves Marques. **Educação inclusiva**. 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: Estácio, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CAPÍTULO 2

A ETNOGRAFIA EM CIBERESPAÇO: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PROCESSO DE APRENDIZAGEM POR ALUNOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Data de aceite: 02/05/2022

Carlos da Silva Cirino

Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB
João Pessoa – PB, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7926399757987510>
<https://orcid.org/0000-0003-4468-3686>

Giovanna Barroca de Moura

Universidade Federal da Paraíba
Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
João Pessoa, PB, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3632243014562568>
<https://orcid.org/0000-0001-7970-4323>

RESUMO: Neste estudo, objetivamos apresentar o resultado da experiência de aprendizagem em ciberespaço. Especificamente, observamos os significados atribuídos ao estudo remoto, ao processo de aprendizagem e sua repercussão, às possíveis dificuldades encontradas e aos dispositivos de comunicação, interação e troca de informações. Nossa justificativa foi pautada no interesse pela mudança de ensino, da modalidade presencial para a modalidade remota, imposta pelo contexto pandêmico. Através da técnica etnográfica, realizamos, no período de agosto de 2020 à dezembro de 2021, uma diagnose com objetivos exploratórios, de abordagens quantitativas e qualitativas, com 76 alunos de cursos de nível superior de universidade pública. O instrumento de coleta foi um formulário de perguntas, contendo questões

abertas e fechadas, apresentado através de link em ciberespaço. Após análise das respostas os principais resultados mostraram diversas questões relatadas pelos participantes, como: novo desafio, atividade solitária, problemas pedagógicos, dificuldade de comunicação e interação, problemas de acessos à internet, e estranheza e artificialidade nos encontros virtuais. Como consideração final recomendamos outros estudos em ciberespaços, uma vez que acreditamos que essa modalidade, em ambiente educacional, será parte da rotina, de algumas atividades, em tempos futuros. Nesses termos, devemos pensar no desenvolvimento de novos modos de interagir, se comunicar, produzir material e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Etnografia, Ciberespaço, Alunos, Repercussão, Aprendizagem.

ETHNOGRAPHY IN CYBERSPACE: EXPERIENCE REPORT ON THE LEARNING PROCESS BY UNDERGRADUATE STUDENTS

ABSTRACT: The present work aims to communicate the result of the cyberspace learning experience. Specifically, we observed the meaning of the e-learning (electronic learning) process and its repercussion, the possible difficulties and its communication devices, interaction, and information exchange. Our justification was based on the interest of change teaching procedures, from face to face in the classroom to remote access modality, imposed by the pandemic context. Through ethnographic technique, we carried out from August 2020 to

December 2021, a diagnosis with exploratory goals by means of qualitative and quantitative approaches, with 76 undergraduate students at a public university. The data were collected using a form containing open and closed questions, presented through a link in cyberspace. After analyzing the answers, the main results showed several issues reported by participants such as: new challenges, lonely activities, pedagogical problems, communication and interaction difficulties, internet access problems and artificiality in virtual meetings. As final considerations, we recommend others researches in cyberspace since we believe that this modality, in an educational environment will be part of the routine of some activities in future times. In these terms, we must think about in the development of new ways of interacting, communicating, producing material and learning.

KEYWORDS: Ethnography, Cyberspace, Students, Repercussion, Learning.

INTRODUÇÃO

Os espaços humanos são lugares de trocas de ideias, valores, costumes, culturas, práticas, produções e aprendizagens. Mediados pela linguagem, nos apropriamos do mundo, da natureza, da cultura e da história. De posse dessas conquistas, avançamos, de forma dialética, para variadas direções e criações, num constante movimento espiral histórico de concepção, cultivo e ampliação do conhecimento. Nessas condições poderíamos refletir sobre o dinamismo e a atividade humana que, através das relações sociais, constituem um ponto matriz para compreender questões que envolvem nossa forma de pensar, se comportar, se comunicar e aprender. Em síntese, aprendemos socialmente e ensinamos socialmente, de forma intemporal, ao longo da nossa história e cultura diversa.

A internet, enquanto instrumental de comunicação promoveu grandes e aceleradas mudanças no comportamento humano. “É um veículo onde processam relações, e dessas interações, emergem culturas” (GUIMARÃES, 2017, p. 16). Ao longo de seu transcurso histórico, gestou lugares, os ciberespaços, virtualmente reais. Lugares de redes de comunicações, de relações interpessoais e intergrupais, oportunas para transpor dúvidas acerca do ato de pesquisar e aprender em redes virtuais.

É possível identificar, em fins do século XX, a ideia de investir na internet como um espaço fecundo e promissor para desenvolver pesquisas acadêmicas. Como as ferramentas de comunicação e seus lugares virtuais eram precários, foi necessário, em princípio, o uso de procedimentos metodológicos, éticos e conceituais (SEGATA; RIFIOTIS, 2016). Assim, navegando nessa primeira ‘onda’ científica, “a ação de ‘etnografar’ os espaços das redes que ‘laçam e enlaçam’ pessoas” (BELTRÃO, 2016, p. 07) constitui um dos pontos de partidas para a etnografia virtual.

Nesse sentido a pesquisa etnográfica “visa descrever e analisar as práticas, crenças e valores culturais de uma comunidade” (...) “comum na antropologia, sociologia e psicologia, no qual os dados são coletados, normalmente, através de observação participante” (APPOLINÁRIO, 2004, p. 87). O olhar do pesquisador busca identificar, de maneira participante e ativa, hábitos, costumes, práticas, produções e trocas. Em síntese,

objetiva compreender o dinamismo socio cultural vivido e experienciado.

De posse desses argumentos iniciais, nossa problemática foi pautada em duas questões. A primeira girou em torno de tentar compreender como esses encontros de pessoas, somados aos instrumentos disponibilizados na modalidade remota, contribuíram no processo de aprendizagem. A segunda questão busca analisar as repercussões da nossa forma de aprender, interagir e comunicar na modalidade de ensino remoto, imposta pelo contexto pandêmico. Ao tentar investir nesse escopo objetivamos, através da técnica etnográfica, relatar a experiência de aprendizagem de alunos do ensino superior. Assim, observamos, especificamente, os significados atribuídos ao estudo remoto, ao processo de aprendizagem e sua repercussão, às possíveis dificuldades encontradas e aos dispositivos de comunicação, interação e troca de informações.

A produção de pesquisa na educação sempre orientou novos debates sobre a gênese e as práticas do conhecimento em ambiente presencial, pelos constantes desafios experienciados em sala de aula. Acreditamos que no ensino remoto, as problemáticas se ampliam e as implicações didático-pedagógicas ressurgem, agora mediados pela ‘máquina’, o que nos leva a tentar desenvolver formas de compreensão. Acreditamos que é relevante para o professor, o aluno, a escola e a sociedade. Nesse cenário, somos todos protagonistas de um processo de ensino realizado pela comunicação em redes virtuais.

Outra questão que pretendemos discutir diz respeito ao diálogo promovido entre as redes de comunicações, que abre inúmeras possibilidades passíveis de identificar dificuldades pessoais, coletivas e questões conflitantes que podem gerar ideias e debates sobre o conhecimento e o aprendizado. Nesse contexto, em um momento atípico caracterizado por uma pandemia, o ambiente de aprendizagem no campo virtual, pode ser oportuno na busca de conhecimento sobre problemáticas vinculadas às relações de ensino-aprendizagem, professor-aluno, aluno-ferramentas-aprendizagem e comunicação-professor-aluno.

Em vista disso, torna-se relevante em ambientes virtuais por orientar reflexões acerca das distintas problemáticas do conhecimento, além de viabilizar uma dinâmica comunicativa, mediada pelos mais distintos recursos facilitadores de comunicação e refletir futuros projetos, pesquisas na área e propostas similares.

METODOLOGIA

Neste trabalho, a metodologia foi pautada em um relato de experiência com uso da técnica etnográfica, do tipo diagnose, com objetivos exploratórios, que “visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 1991 apud SILVA; MENEZES, 2001, p.21). As abordagens foram tanto quantitativas – representação numérica de ideias, fatos e contextos e, quanto, qualitativas - significados e representações das crenças, costumes e fatos (SILVA, MENEZES, 2001). Os procedimentos

utilizados foram: observação participante e levantamento de campo. O objetivo foi averiguar o estado atual do fenômeno.

O total de participantes foi de 76 alunos de curso de graduação, acompanhados durante quatro semestres de variados períodos, distribuídos em 4 turmas, no ano de 2020, e em 12 turmas, no ano de 2021, totalizando 16 turmas. Os cursos que participaram foram os seguintes: licenciatura em física (8 turmas), engenharia civil (4 turmas) e odontologia (4 turmas). Todos os cursos fazem parte do Centro de Ciência, Tecnologia e Saúde, do Campus VIII – da Universidade Estadual da Paraíba, localizado na cidade de Araruna, município do agreste paraibano. A participação se deu por livre aceitação do alunado, após a exposição dos objetivos da pesquisa.

O instrumento foi construído através de um formulário de pesquisa, disponibilizado pelo aplicativo google *classroom*, que continha quatro questões abertas, indagando acerca do processo de ensino remoto, como as dificuldades encontradas, as comunicações e interações/trocas e os efeitos surtidos na aprendizagem, além de informações socio-demográficas.

Realizamos o processo de coleta após a finalização de cada semestre. Também apresentamos a cada turma a pesquisa, os objetivos e o instrumento, além do termo de consentimento destacando a importância em colaborar e responder de forma voluntária, bem como a necessidade de autorização dos participantes para publicação dos resultados e a não obrigatoriedade de identificação. Todos os formulários foram respondidos de forma assíncrona e ficaram salvos no *drive* da sala virtual.

As questões foram analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1991). O critério de aceitação e organização das categorias de respostas foi feito por cinco juízes. O registro final da categoria se deu a partir da aceitação de, no mínimo, 4 julgadores. Os dados finais foram compilados em quadros, presentes no tópico resultados, que será apresentado posteriormente.

A ETNOGRAFIA: ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Em uma perspectiva ampla a etnografia é um tipo de abordagem de pesquisa que busca significados. Trabalha com descrições e interpretações e tem interesse em compreender como os grupos atuam, constroem e reconstróem suas realidades. Para imersão nessas comunidades sociais a atuação do pesquisador ocorre de forma ativa e participante. Portanto, ele se ‘despe’ de qualquer conceito ou ideia.

Goetz e LeCompte (1984) definem a etnografia como “constituída por descrições ou reconstruções analíticas das cenas e dos grupos culturais intactos (...) recriam para o leitor as crenças, as práticas, os artefatos, a sabedoria popular e os comportamentos compartilhados das pessoas” (apud BARNETT; UZZEL, 2010, p. 304). A etnografia

pretende, assim, apreender a realidade concreta objetiva, compreender o ambiente comunitário, apresentar as experiências, observar e descrever diferenças, contradições, afetos ou demais características analíticas estudadas pelo pesquisador.

A palavra tem sua origem do grego *ethnos* com significação de um povo, uma raça ou grupo cultural. O prefixo *etno* combinado com grafia de origem grega - *gráphein* - *significa* escrita, ideia de escrita, construção e registro. A etnografia teve seu início associado às pesquisas de antropologia e sociologia do século XV, período das grandes descobertas científicas e expedições coloniais (LYMAN, VIDICH, 2006). Em linguagem atórica e de livre associação, pode ser considerada como a metodologia mais primitiva, com origem nas primeiras observações de expressões de aprendizagem do comportamento humano.

Do ponto de vista histórico, desenvolveu-se fortemente na descoberta de culturas não ocidentais, com exploradores continentais, se deparando com estilos de vida totalmente diferenciados. Em que pese as diferentes teses sobre sua condição metodológica, de início ter como perspectiva o olhar civilizatório de base europeia e, mais tarde desafiar os pressupostos empírico-positivistas, pela crítica de sua abrangência e/ou reducionismo (FONTOURA, 2009), a etnografia se manteve restrita a um grupo pequeno de intelectuais da antropologia e sociologia e só se consolidou, enquanto procedimento metodológico científico, no início do século XX.

Desse modo a etnografia constitui um tipo de pesquisa que envolve várias áreas acadêmicas, a saber: humanas, sociais e saúde. A tentativa de buscar respostas ante as mazelas que assolam a natureza humana fez com que suas potencialidades não ficassem de fora da investigação científica na relação sujeito e realidade, qualidade pertencente aos fenômenos que reconhecemos como reais e independentes de nossa volição (BERGER; LUCKMANN, 2010), frente às questões que envolvem o estudo dos grupos, das sociedades e das culturas. Seu princípio se baseia em tornar o estranho familiar e o familiar em estranho, no intuito de compreender a natureza dos padrões e das práticas culturais (BREAKWELL, 2010).

A etnografia: aspectos teóricos e metodológicos - Como proposta metodológica, a etnografia parte da lógica da participação, na qual o pesquisador pode assumir uma postura ativa ou um lugar de mero observador na dinâmica do objeto. Os instrumentos são vários, como: observação sistemática ou assistemática, entrevistas estruturadas, semiestruturadas ou abertas, gravações de vídeos, grupos focais e todas que sustentem a base de análise nos pressupostos qualitativos. A etnografia permite uma aproximação com a maneira que as realidades são construídas, defendidas e/ou modificadas:

“não se trata da mera descrição de procedimentos (...) considera todos os aspectos de um problema como intrinsecamente ligados, interdependentes e relacionados (...), trata-se de um método de investigação que se alimenta da própria investigação, enriquecendo-a e ampliando-a enquanto é enriquecido e ampliado por ela” (FONTOURA, 2009, p. 35).

No plano de desenvolvimento das atividades, realiza todos os procedimentos em sintonia com o ambiente natural e, no que concerne aos padrões éticos, segue todas as atribuições de uma pesquisa acadêmica nas diferentes técnicas e em seus respectivos registros.

Barnett e Uzzell (2010) sugerem que haja utilização de metodologias mistas no registro de campo, na tentativa de superar as possíveis distorções de crenças, valores e significados semânticos. Para Mattos e Fontoura (2009), a utilização do tipo de pesquisa e dos procedimentos técnicos depende exclusivamente dos objetivos do pesquisador.

Em se tratando de campo teórico, Mattos (2011) enfatiza que a etnografia não trabalha com conceitos pre-estabelecidos. Trata-se de um campo epistemológico definido a partir do que se observa em campo. Nesse contexto, na área educacional, tem-se destacado, na diagnose dos problemas relacionadas à estrutura de ensino, como se dão as relações de poder na imposição de práticas pedagógicas em situações contingenciais. A ideia é dar voz ativa e registrar o mundo existente no mundo do outro.

Diferente das pesquisas positivistas, em que os conceitos são pre-estabelecidos, a análise teórica etnográfica é direcionada a partir de uma visão holística, integral e dialética, de modo a identificar as formas de pensar, agir, sentir e interagir dos sujeitos participantes.

Mattos (2011) destaca alguns caminhos técnico-analíticos, a saber: 1. Descrição expositiva das trocas, dos significados e significações; 2. Descrição e análise a partir de processos comparativos de grupos, costumes e espaços sociais; 3. Descrição e análise na perspectiva dialética – relações distintas, contrárias, dinâmicas e de transformações; 4. Análise dos discursos de uma situação integral ou de recortes, situações, questões e momentos, espaços e ambientes; 5. Abrangência e suas finalidades, que envolvem análise de grupos distintos, opostos, diversos e excluídos de um dado sistema/organização/instituição. Essas e outras formas visam a promover estudo e análise, no intuito de identificar significados, modos, práticas e vivências de onde se deseja etnografar.

A internet e os ciberespaço como campo de pesquisa etnográfica - Com o desenvolvimento de artefatos tecnológicos na contemporaneidade a internet se destaca como uma das principais ferramentas de comunicação no campo das produções humanas atuais. Como toda e qualquer criação que se apresenta, constitui um avanço tecnológico que, ao mesmo tempo em que permite que a escrita seja exercitada, que a voz chegue aos lugares mais longínquos e que a imagem seja reproduzida em tempo real, faz emanar outra lógica na relação do indivíduo com o seu convívio social. Nesse sentido, os estudos e as pesquisas tornam-se fecundas por oportunizar profundas e variadas mudanças na forma de comunicação e conhecimento no mundo.

A etnografia também tem encontrado espaços de investigação científica em todos os campos acadêmicos, seja na comunicação instantânea ou conteúdos publicados em páginas da internet, a exemplo de sites e blogs, disponibilizado através da escrita, da imagem ou de gravações de áudios e vídeos.

Os espaços cibernéticos e seu universo crescente têm despertado para a pesquisa. Montardo e Passerino (2006) salientam que deve-se atentar para o que se quer pesquisar, o espaço em que será realizada a etnografia e para o objeto e a técnica de coleta e análise. Por exemplo, os blogs têm uma dinâmica diferente dos chats. A etnografia aplicada ao estudo dos blogs apresenta, como possibilidade, a exploração da comunicação multimídia, que permite contar como os dados serão coletados em texto, áudio e vídeo, recursos que podem enriquecer a observação dos estudos etnográficos tradicionais. Outros ganhos são observados nesse ambiente, a saber: 1) facilidade de busca e coleta de dados; 2) amplitude da coleta e do armazenamento no tempo e no espaço; 3) desdobramento da pesquisa com rapidez. É importante salientar que o acesso a essas informações devem ser comunicadas aos blogueiros nos próprios blogs. Ao estabelecer esse contato, conta-se com a abertura de um canal de comunicação por e-mail, para que os envolvidos possam se manifestar de forma mais precisa acerca das intenções da pesquisa e estabelecer acordos quanto à coleta de dados, incluindo, também, a obtenção do consentimento.

Essas questões metodológicas tornam-se relevantes nas pesquisas realizadas na internet, pois pretendem observar possíveis fragilidades que invalidem o estudo, tais como: selecionar o tópico que pretende analisar; delimitar um período de análise; identificar ‘amostras’ constantes ao longo da pesquisa; verificar a veracidade de identidade dos participantes; e, analisar documentos disponíveis e salvos no ciberespaço.

Para finalizar é importante reforçar que os ciberespaços são novos para as pesquisas etnográficas. Assim, é importante estudá-lo por causa da crescente parcela de inclusão digital, pela delimitação crescente do universo socio cultural, pela constante criação coletiva sem regras específicas, bem como pelo desafio metodológico no universo crescente que envolve o desejo humano e suas múltiplas expressões, individuais, sociais e políticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Optamos, como ambiente de trabalho, pela sala virtual de aprendizagem disponibilizada pelo aplicativo google *classroom*. Nessa plataforma, os itens de trabalhos apresentados para o alunado estão organizados de maneira uniforme, divididos em três abas: mural, atividades e pessoas. O mural foi reservado para apresentar aos alunos as atividades postadas e para a criação de fóruns de debates, objetivando trocas de ideias e experiências. A aba atividades foi utilizada como espaço principal da aprendizagem, com lugares aptos para publicar materiais, criar exercícios, postar vídeos, inserir links e demais materiais inerentes ao processo didático do professor. Após as postagens o aluno tinha a possibilidade de interagir em todo o processo através das caixas de textos distribuídas na sala. Na terceira aba, intitulada pessoas, era possível visualizar todos os participantes do grupo, que inclui alunos, professores e demais convidados. Ademais, um link para acesso

à sala virtual google *meet* foi disponibilizado, para a realização do encontro síncrono entre todos os participantes.

Cada sala e em cada período foram trabalhadas, em média, dez temáticas. O material postado foi composto por textos no formato de PDF, sendo, no mínimo um texto referente a cada temática, conjunto de slides para apresentação e uma videoaula gravada. Alguns recursos complementares foram disponibilizados, como vídeos do youtube e de sites de interesses acadêmicos para consulta de publicações, a exemplo da Biblioteca Nacional (BN), do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e do Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os tipos de atividades realizadas foram as seguintes: 1. Produção de textos, tendo como critérios de avaliação a capacidade de expressão e de comunicação, a exposição de ideias, a análise crítica e o poder de síntese; 2. Questões de múltipla escolha; 3. Apresentação de seminários, tendo como critérios: clareza e objetividade nas exposições, domínio dos conteúdos trabalhados e dinâmica de exposição; e 4. Jogos, que remetiam à atenção, concentração, rapidez de raciocínio e acuidade visual.

Sobre perfil sócio demográfico - O total de participantes foi de 76 alunos(as) de cursos de graduação. Desses, 42 (56%) são alunos(as) do curso de Licenciatura em Física, 19 (26%) de Odontologia e 15 (17%) de Engenharia Civil. Observamos que 43 (56%) são do sexo masculino e 33 (44%) do sexo feminino. A faixa etária foi de 18 a 26, com a média de idade de 22 anos. 25 (32%) alunos(as) eram ingressantes e iniciaram seus estudos na modalidade remota, por imposição da pandemia, e não possuíam vínculos presenciais com seus pares. 51 (68%) já eram atuantes no curso e com vínculos presenciais com seus pares em semestres anteriores. 20 (26,3%) alunos(as) são moradores do município, sede do campus, 40 (52,6%) residem em municípios de regiões distintas do estado da Paraíba e 16 (21,1%) vivem em outros estados da Região Nordeste.

Para o conjunto de análise, das categorias de respostas, é importante salientar os registros potencializados pelos participantes, conforme objetivou a nossa etnografia de ferramenta diagnóstica, não exaustiva, acerca do processo de aprendizagem em ciberespaço. É necessário esclarecer, também, a disposição dos resultados, compilados por categorias, que não devem ser interpretados de forma isolada, mas sim de forma integralmente, tendo como parâmetro comparativo a dinâmica presencial e a dinâmica remota.

No que se refere à experiência remota, os participantes apresentaram 74 respostas, organizadas em quatro categorias, a saber: 54% afirmaram ser um processo de desafiador, 27% destacaram como sendo um processo desmotivante. As categorias experiência solitária e uma nova experiência de estudo, reuniram 11% e 08% das respostas, respectivamente, conforme apresentado no Quadro 01.

Categorias de respostas	Quantitativos de respostas	Porcentagens
Processo desafiador	40	54%
Processo desmotivante	20	27%
Uma experiência solitária	08	11%
Nova experiência de estudo	06	08%
Total	74	100 %

Quadro 01: Sobre a experiência de estudo remoto

Fonte: autores, 2021

É importante observarmos o impacto na mudança do processo de aprendizagem quando alguns alunos relatam a experiência como um ‘processo desafiador’ e uma ‘experiência nova de estudo’. Essas duas questões nos levam a refletir sobre o impacto da mudança da rotina presencial para uma nova modalidade/contexto. Para outros participantes, a realidade coletiva-presencial/coletiva-virtual dá lugar a uma outra realidade ‘solitária’ e ‘desmotivante’, ligada por redes comunicativas que abriram espaço para uma nova cultura e demandaram novas formas de se comportar, conforme ressalta Guimarães (2017). Nesse contexto, o estudo remoto exigiu esforços diferentes, abruptos e impositivos de todos e revelou novas formas de se comportar, sentir e socializar.

Sobre o processo de aprendizagem, que diz respeito à compreensão das aulas, atividades, capacidades de entendimento e resultado do processo de avaliação, o Quadro 2 apresenta 4 categorias de respostas abordadas. Ao todo, 75 respostas foram categorizadas. 37% das respostas, destacaram as características ‘difícil e complicada’, 29% afirmaram ser ‘fácil e sem complicação’. 19% consideraram ruim ou péssimo e, por fim, 15% alegaram ser bom ou excelente.

Categoria de respostas	Quantitativos de respostas	Porcentagens
Difícil e complicada	28	37%
Fácil e sem complicação	22	29%
Ruim ou péssimo	14	19%
Bom ou excelente	11	15%
Total	75	100 %

Quadro 02: Sobre o processo de aprendizagem

Fonte: autores, 2021

Assim, ao abordarmos a maneira como aconteceu o processo de aprendizagem, observamos opiniões antagônicas. Compreendemos que todos formam as suas ideias a partir do comparativo com o ambiente presencial. Certamente, de forma implícita e/ou explícita o processo de compreensão, a partir da dinâmica presencial, teve um peso significativo para

cada agrupamento de respostas. Essa forma interpretativa de avaliar um modelo é uma típica função cognitiva de pensar sobre os modos de análise de um ambiente com outro (MATOS, 2011). Outra questão que podemos remeter é a adaptação e inadaptação de um estilo de estudo, de um estudo presencial para um remoto, de forma abrupta, que exige novas formas de condução. Desse modo, podemos refletir que, possivelmente, faltou, no que diz respeito à organização social no ambiente virtual, um momento de preparação para minimizar esses pontos sensíveis que repercutiram em avaliações negativas com relação à mudança do ensino presencial para o ensino remoto.

No que tange às possíveis dificuldades de aprendizagem, o total de respostas foi de 75. O Quadro 3 foi organizado em cinco categorias. A conexão com a internet, principalmente nos encontros síncronos, e uso de equipamento pouco potente foi a categoria mais abordada, totalizando 30% das respostas. A falta de concentração para o estudo reuniu 24% das queixas. 19% apontaram a prática pedagógica do docente, e 16% do estudo em casa somados as atividades domésticas. 10% ainda salientaram ausência de aulas práticas.

Categorias de respostas	Quantitativos de respostas	Porcentagens
Conexão com internet/equipamentos	23	30%
Falta de concentração para estudo	18	24%
Prática pedagógica do docente	14	19%
Estudar em casa somadas as atividades domésticas	12	16%
Ausências de aulas práticas	08	11%
Total	75	100 %

Quadro 03: Sobre as possíveis dificuldades de aprendizagem

Fonte: autores, 2021

O significado e os modos de aprender sempre tiveram uma implicação individual, social, política e econômica. Em que pese as fortes teorias da aprendizagem e suas explicações universais, a dificuldade de aprendizagem se relaciona também a outros tantos problemas reais e estruturais.

Durante o período pandêmico, o ensino remoto, evidenciou muitas problemáticas, como: falta de equipamentos adequados disponibilizados para os alunos; acessos a conexões de rede satisfatórias; distância geográfica; e a ausência de extensão das redes. Essas questões não pertencem a um universo particular, mas sim a um contexto coletivo, estrutural e histórico.

As categorias 'rotinas domésticas no mesmo lugar de estudo' e 'falta de concentração para estudo' revelaram uma difícil relação na condução de espaço/ambiente e lógica na concentração para o estudo. As práticas pedagógicas formatadas na lógica da 'tela'

revelaram, entre outras questões, a ausências das práticas pedagógicas presenciais. Temos, portanto, um problema ou um conjunto de novos e velhos problemas reportados e atualizados em configuração remota.

Sobre o processo de comunicação com alunos e professor, formas de interação e troca de mensagens e/ou dúvidas, o Quadro 4 reuniu 65 respostas, distribuídas em quatro categorias. ‘Estranhamento no virtual’ reuniu 35% das respostas dos participantes. 32% apontaram para a dificuldade em manter vínculos, e 17% se consideraram péssimos e com dificuldade para manter amizades através da comunicação pela internet. Ainda, 16% indicaram que é difícil e sem espontaneidade manter apenas a comunicação remota.

Categorias de respostas similares	Quantitativos de respostas	Porcentagens
Estranhamento no virtual	23	35%
Dificuldade para manter vínculos	21	32%
Péssimo e com dificuldade	11	17%
Difícil e sem espontaneidade	10	16%
Total	65	100 %

Quadro 04: Sobre processo de comunicação, interação e trocas

Fonte: autores, 2021

É possível que as categorias ‘estranhamento no virtual’ e ‘difícil e sem espontaneidade’ retratem as mudanças dos antigos costumes, falas e comunicações presenciais, que dão lugar a novos hábitos, novas formas de comunicar e falar, possivelmente mais contidos, controlados e artificializados nos coletivos virtuais.

Já os que indicaram ‘dificuldade para manter vínculos’ e ‘péssimo e com dificuldade’, podem estar reproduzindo os problemas de acessos a bons provedores ou, talvez, seja apenas uma extensão dessa estranheza com a interação e trocas mencionadas anteriormente.

Portanto, esses foram alguns dos pontos retratados nesse relato de experiência de aprendizagem remota, que reuniram um pouco dos sentimentos e comportamentos vivenciados nas redes virtuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos compreender como se deu o processo de aprendizagem remota diante das contingências impostas pela pandemia. Objetivamos, através da abordagem etnográfica, especificamente, observar o uso das ferramentas pedagógicas, seu processo de interação e comunicação, bem como a repercussão do processo na aprendizagem do alunado de cursos do ensino superior.

Os resultados mostraram que os problemas foram variados e, em sua maioria,

sensíveis e frágeis no que diz respeito à aprendizagem, principalmente quando se tem como referência o ensino presencial já cristalizado em suas rotinas.

Um processo desafiador, desmotivante, solitário e uma nova forma de aprender foram pontos relacionados ao ensino remoto. O novo modelo de ensino refletiu na apresentação da sala virtual e em suas ferramentas de estudo. O impacto se deu na rotina de estudos e na realização das atividades, ocasionando excesso de leituras e exercícios, falta de disciplina, problemas de acesso à internet, entre outros. Assim, o estudo remoto nos mostrou alguns sintomas, a saber: falta de contato presencial, estudo solitário, estranhamentos nos encontros e debates virtuais, distanciamento e desmotivação.

Ao tentar compreender como esses encontros de pessoas, somados aos instrumentos disponibilizados no formato virtual, contribuíram na aprendizagem, acreditamos que, do ponto de vista didático-pedagógico, apresentaram fragilidades mesmo com a preocupação de todos envolvidos em processos educacionais, em apaziguar quaisquer dificuldades. As repercussões foram variadas e retrataram vulnerabilidades em todo o processo, expressão e ampliação das dificuldades já enfrentadas no dia a dia presencial, atualizada no formato remoto no que diz respeito às formas de se comportar, sentir, comunicar e aprender.

No que concerne à ferramenta etnográfica, que geralmente reúne grandes volumes de dados, optamos aqui, apenas por ressaltar alguns aspectos vivenciados pelos participantes no que se refere à experiência remota. Ainda, como consideração final, recomendamos outros estudos em ciberespaços, uma vez que acreditamos que essa modalidade, em ambiente educacional, será rotina em algumas atividades em tempos futuros. Nesses termos, devemos pensar no desenvolvimento de novos modos de interagir, se comunicar, produzir material e aprender.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 1991.

BARNETT, Julie; UZZELL, David. Pesquisa etnográfica e pesquisa ação. IN: BREAKWELL, Glynis M. [at al.]. **Método de pesquisa em psicologia**. 3º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BELTRÃO, Jane Felipe. Apresentação: Cibercultura e Políticas Etnográficas. IN: SEGATA, Jean; RIFOTIS, Theophilos (Orgs). **Políticas Etnográficas no Campo da Cibercultura**. Brasília: ABA Publicações; Joinville: Editora Letradágua, 2016.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 33ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

BREAKWELL, Glynis M. [at al.]. **Método de pesquisa em psicologia**. 3º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FONTOURA, Helena Amaral da. Revisitando dados e refletindo sobre o uso de vídeo em etnografia. IN: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; FONTOURA, Helena Amaral da. **Etnografia e educação: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

GUIMARÃES, Maristela Abadia. Ciberespaço, etnografia virtual e educação: a compreensão de outros e novos espaços de pesquisa. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v.6, n.1, p. 13 - 22, Out., 2017.

LYMAN, Stanford M.; VIDICH, Arthur J. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. IN: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. IN: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs). **Etnografia e educação: Conceitos e usos**. Campina Grande: EdUEPB, 2011.

MONTARDO, Sandra Portella; PASSERINO, Liliana Maria. Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações. **Novas Tecnologias na educação – CINTED**. UFRGS. v. 4, n 2, dez. 2006.

SEGATA, Jean; RIFIOTIS, Theophilos (orgs). **Políticas Etnográficas no Campo da Cibercultura**. Brasília: ABA Publicações/Joinville: Editora Letradágua, 2016.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

CAPÍTULO 3

A INFLUÊNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO APRENDIZADO EM DIFERENTES ETAPAS DA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 02/05/2022

Evaneide Dourado Martins

Docente (gerência de processos de fluxo de materiais didáticos) na área de Educação a Distância no Centro Universitário UNINTA e como Docente na Universidade Paulista – UNIP
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8234808360328601>

Láís Maria Pinheiro Madeira

Professora em um Acompanhamento Pedagógico - Educeser
<http://lattes.cnpq.br/7802213100467355>
Sobral, CE, Brasil

Joselena Lira de Albuquerque

Revisora de Conteúdo no Ead do UNINTA. Interessa-se por Educação, EaD e Línguas Estrangeiras
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2370174718223690>

Adriana Pinto Martins

Coordenadora da CPA (Comissão Própria de Avaliação) do Centro Universitário Inta - UNINTA
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4630466189818295>

Katiane Carlos Cavalcante

Acadêmica em Pedagogia na Universidade Paulista – UNIP. Atualmente atua em uma empresa calçadista
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8410509666057018>

Ricélia de Moraes Lima

Pós-graduada em Seguridade Social e Políticas Públicas - Faculdade IFESC – Sobral – CE, e Pós-graduada em Tutoria – UNINTA/CE..
Atuação profissional como Transpositora Didática, revisora de materiais didáticos, fazendo a correção ortográfica, organizando os matérias nos padrões da ABNT
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5359986848980804>

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo enfatizar a importância da musicalização na diversidade de classes, reforçando o seu papel na relação entre o educando e a música. Apresenta o conjunto de sons como linguagem artística, exibindo sua relevância, não só como arte, mas como facilitadora de aprendizado, desempenhando assim, um campo de interação entre a teoria e a prática. Faz-se também um breve resumo das principais Escolas brasileiras e suas metodologias de ensino e aprendizagem, bem como compreender a influência da música em relação ao aprendizado em todas as etapas da educação. Por fim, é um aprendizado que permanece como memória auditiva e que os métodos podem ser aplicados durante toda a trajetória de aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização, influência, música, aprendizado, desenvolvimento.

THE INFLUENCE OF MUSICALIZATION ON LEARNING AT DIFFERENT STAGES OF EDUCATION

ABSTRACT: The present work aims to emphasize the importance of musicalization in the diversity of classes, reinforcing its role in the relationship between the student and the music. It presents the set of sounds as an artistic language, showing its relevance, not only as art, but as a facilitator of learning, thus playing a field of interaction between theory and practice. There is also a brief summary of the main Brazilian Schools and their teaching and learning methodologies, as well as understanding the influence of music in relation to learning at all stages of education. Finally, it is learning that remains as auditory memory and that the methods can be applied throughout the learning trajectory.

KEYWORDS: Musicalization, influence, music, learning, development.

INTRODUÇÃO

Entende-se que durante os tempos primitivos, as demonstrações iniciais de diálogo entre os seres humanos foram interpretadas com sons que manifestavam os seus sentidos de dor, estranheza, afeto, gozo e entre outros sentimentos. Com a evolução dos tempos e do ser humano, os sons causados pelos nossos ancestrais foram evoluindo até o momento, o que faz com que cada criatura esteja circulada ou reproduza algum tipo de som no decorrer de seu dia.

Seguindo o desenvolvimento da humanidade, os instrumentos e as melodias passam por aperfeiçoamentos que traduzem a percepção da música como algo fundamental no cotidiano, e trazem um papel histórico e cultural, já que passam por progressos e modificações desde sempre. Além de seu papel histórico a música consegue desenvolver a audição, raciocínio e concentração do ser humano em seus períodos de aprendizagem, que serão abordados conseqüentemente.

O objetivo dessa pesquisa é apresentar a importância da música em sua evolução para todas as idades, abordando desde a educação infantil ao ensino médio com o uso de paródias para aprendizado. Tais como, o papel do professor, estratégias pedagógicas musicais, a influência da música, seu contexto histórico e dados comprobatórios de sua eficiência. Esta abordagem se justifica na medida em que seja em qualquer idade ou etapa da vida do indivíduo a música tem uma relevância, pois é vista como uma forma de linguagem para expressar algo, e utilizada na educação trazendo muitos benefícios.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para pesquisa é exploratória, qualitativa, tendo como base a pesquisa bibliográfica a partir da análise de estudiosos que se debruçaram sobre a temática e artigos científicos divulgados pelos meios eletrônicos. O estudo envolveu a realização de uma pesquisa bibliográfica considerando como referenciais teóricos os trabalhos do

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI. Vol. 3) (1998), livros e citações de autores como Jeandot (1993), Paulo Freire (2000), Brito, (2003), Barcelar; Paz (2018), Nogueira (2003), Chimarosti (2020), Godoi (2011), Pereira (2020), Xavier (2014) e outros, bem como artigos e pesquisas de referências bibliográficas citadas ao desfecho do presente trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Paulo Freire (2000, p.67) “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Nesse contexto, sem a educação o ser humano em conjunto com o corpo social, não consegue alcançar renovações, onde podemos afirmar que até o corrente momento a educação transforma e vem transformando desde a Era em que começou a ter valor significativo para a indivíduo.

Esse processo de evolução em que a educação está intrinsecamente inserida, passou por várias modificações no decorrer do contexto histórico, onde se fez necessário a organização e sistematização para se conseguir alcançar um determinado objetivo. A este firme propósito denomina-se o aprendizado, que faz referência a metodologia do aprender, com formas, técnicas e recursos para que haja o progresso do indivíduo em cada etapa de sua existência.

O método pedagógico é um modelo teórico, que dá suporte a elaboração do currículo escolar, e assim, orienta todo o plano de aula. Traduz-se também pela forma de tratar os estudantes, modo de se relacionar dos professores e demais profissionais e determinar o sistema de avaliação. Deste modo, o Brasil conta com 5 principais Escolas - Construtivista, onde o aluno é o principal agente de aprendizado e a educação possibilita a criança de expandir seu aprendizado com estímulos e experiências. Portanto, o aluno aprende a aprender, diferentemente da Tradicional, onde o aluno é apenas o receptor do conhecimento, nesse método o professor é a figura central e a maioria das escolas atuais adota sua forma de avaliação, feita através de provas e lições que medem o conhecimento de cada estudante. Na Escola Freiriana o aluno passa a ter uma visão crítica dos conteúdos abordados em classe, assim como cria uma visão libertadora e de que é totalmente capaz de libertar ou modificar o mundo e seus aprendizados. Já na educação Montessoriana, as crianças têm potencial para aprenderem sozinhas, nesse método a independência, individualização e responsabilidade fazem parte de seu processo de aprendizado e cada aluno se desenvolve em seu ritmo. (LANCILLOTTI, 2010).

Por fim, a Escola Waldorf prepara o aluno não somente em seu aspecto racional, mas também o desenvolvimento integral da criança como ser humano. Aborda uma perspectiva de liberdade, e três aspectos são fundamentais para sua metodologia: desenvolvimento corporal, anímico e espiritual. É baseada nos estudos de Rudolf Steiner, e há uma presença muito forte de trabalhos manuais, culinária e arte. (ROMANELLI, 2008).

Em vista desta arte e suas linguagens artísticas, é de total importância acentuar a influência da música para o aprendizado em toda existência do ser, tendo em vista que a sua presença e contato com o ser humano é desde o princípio da vida. Portanto:

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles. (BRITO, 2003, p.35).

A MÚSICA E SUA INFLUÊNCIA

Desde sempre, a música foi uma ferramenta em que se podia traduzir as formas sonoras que conseguiam expressar e comunicar pensamentos, sensações e sentimentos entre o silêncio e a fala. Em todas as situações e culturas descobertas até hoje, a música sempre está presente, seja em festas e comemorações, manifestações políticas, rituais religiosos, entre outros. Realizando um contexto histórico, na Grécia antiga a música era considerada fundamental na formação dos futuros cidadãos, simultaneamente com a filosofia e a matemática.

Stefani (1987) considerou que a música contribui com as emoções, pois as pessoas vivem imersas em um oceano de sons. Em qualquer lugar a música pode ser ouvida e esta faz com que as pessoas sintam algo diferente. Ela proporciona vários sentimentos, sejam bons ou ruins tais como alegria, melancolia, violência, calma, entre outros.

Conforme enuncia o Ministério da Educação e Cultura (MEC) nas escolas brasileiras, o ensino da música teve princípio no século XIX. O método de aprendizagem era feito através de elementos técnicos musicais e era realizado através de uma técnica onde os intervalos musicais eram cantados conforme as alturas e ritmos anotados em uma partitura denominando-se assim solfejos.

Um dos documentos norteadores, denominado Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) menciona:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. (BRASIL, 1998, p.45)

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considera-se que desde o nascimento até a sua infância a criança está descobrindo o novo, buscando captar tudo ao seu redor, aprendendo associar os sons que a cercam. Entende-se que os principais sons que a criança tenta reproduzir são sons de seu convívio, tal como a voz dos pais, som do chocalho, desenhos e músicas. A partir dessa reprodução pode-se perceber o avanço e a variação de sons assim como choro, som dos animais, barulho de carrinho e sua forma de se expressar, até a primeira fala.

A criança aprende também o volume e a entonação da voz em que se usa em determinados momentos, falar alto para chamar atenção, ou baixo quando se quer contar um segredo. É notório também que essa progressão ocorre pela audição e referência que carrega e aprende diante do seu convívio, com a sociedade em que está inserida.

Para Jeandot (1993), as crianças desenvolvem habilidades musicais nas diferentes etapas do seu desenvolvimento e para cada fase exige uma particularidade em relação à música. Assim, avaliando o contexto histórico da educação no Brasil, a educação infantil não era considerada tão relevante na sociedade, porém com o decorrer do tempo os espaços foram se abrindo para uma nova perspectiva. Na Educação no Brasil, a ideia de cuidar das crianças teve pouca relevância na sociedade, e permaneceu assim por muitos anos. No entanto, na sala de aula os professores quando queriam fazer com que as crianças prestassem atenção utilizavam a música para controlar e integrar os alunos, desta forma a música não era atribuída na perspectiva pedagógica (LOUREIRO, 2003). Com o estabelecimento de Leis houve algumas mudanças de forma gradual. Para Barcelar e Paz:

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI - Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008), e ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) verificamos que a arte (e a música está descrita como manifestação artística) na escola é um direito das crianças da educação infantil. (BARCELAR; PAZ, 2018, n.p.).

No que diz respeito ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil é um documento elaborado com a intencionalidade de desenvolver de forma integral a identidade das crianças e que estes indivíduos venham crescer como cidadãos. E que nas instituições de ensino objetiva-se contribuir para a socialização dessa etapa tão importante, proporcionando conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998).

A música está presente na vida de todos em diversas ocasiões. No passado tanto a música e a dança faziam parte de muitos povos, e atualmente é executada por muitos, seguindo os costumes relacionados as festividades, com isso as crianças convivem desde cedo com a cultura musical. No âmbito escolar ouvir músicas, aprender cantigas estimulam o gosto pela música e auxilia no desenvolvimento afetivo da criança (BRASIL, 1998). No convívio social as crianças vivem ou entram em contato com a música. Em relação a esse fato o RCNEI explica que:

O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. (BRASIL, 1998, p.51).

Para Piaget (1998), o lúdico é de suma importância para a aprendizagem da criança, por isso o docente deve inserir a ludicidade e a música na sua prática pedagógica que proporcionará às crianças maiores resultados em seu aprendizado, na afetividade e respeito em relação ao outro. Segundo Chiarelli (2005), a música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a socialização da criança e a harmonia pessoal, promovendo a integração e a inclusão. Para Nogueira a música é entendida como experiência que:

[...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente. (NOGUEIRA, 2003, p. 01).

No momento da inserção da música na educação infantil é primordial considerar os conhecimentos prévios das crianças, o docente deve tomar como ponto de partida e identificar o que a criança já sabe sobre a musicalização. (GODOI, 2011). A música deve ser utilizada pensando de forma pedagógica, não utilizá-la de forma descontextualizada, ou seja, reproduzindo as músicas sem nenhum tipo de explicação. Um bom exemplo citado por Godoi (2011) é o Hino Nacional, há professores que realizam a atividade de cantá-lo diariamente, mas os alunos nem sabem o significado de tal ato e muito menos não entendem o que cantam. Godoi (2011) ainda menciona que:

O uso ou o trabalho com a música tem como enfoque o desenvolvimento global da criança na educação infantil, respeitando sua individualidade, seu contexto social, econômico, cultural, étnico e religioso, entendendo a criança como um ser único com características próprias, que interage nesse meio com outras crianças e também explora diversas peculiaridades em todos os aspectos. (GODOI, 2011, p. 21).

Consequentemente é de sublime importância que a música esteja presente na educação infantil, sendo assim, a musicalização passa a ser um ótimo complemento no processo lúdico e didático do professor e do aluno. Portanto, na educação infantil a música deve ser inserida diretamente na rotina dos bebês e crianças, desde sua chegada e acolhida, até o momento de sua despedida. (GODOI, 2011).

Realizando uma pesquisa percebe-se que a música proporciona aprendizado para a criança e auxilia no seu desenvolvimento tanto afetivo, cognitivo e social. É fato que na formação docente não existe a disciplina de música na matriz curricular, mas professores realizam trabalho com a música por compreenderem que essa proporciona benefícios para a criança.

A música pode ser usada de forma constante nas salas de aula, como por

exemplo, para cantar canções e quem as crianças digam seus nomes e os nomes de seus colegas, possibilitando uma interação muito interessante entre os alunos. Assim, além de promover a socialização, a música oferece grande apoio em todo processo de aprendizagem por favorecer a ludicidade, a memória e a criatividade. (GODOI, 2011, p. 24-25).

De acordo com Chimarosti (2020), foi realizado um estudo de caso na cidade de Bento Gonçalves no Rio Grande do Sul, onde a referida escola trabalha com um “currículo que pretende desenvolver habilidades e competências, construir conhecimentos, promover atividades e aprendizagens necessárias e indispensáveis à vida em sociedade.” (CHIMAROSTI, 2020, p. 36). A referida pesquisa foi realizada com crianças do berçário I e II, utilizando a musicalização, com isso foram entrevistadas a direção, vice-diretora, bem como as professoras. Na entrevista foi questionado se no Projeto Político Pedagógico contemplava a musicalidade nas turmas do berçário, e a resposta foi sim, e é muito importante trabalhar a musicalidade no berçário. A vice-diretora menciona que além de desenvolver a oralidade, a criança aprende divertidamente. As professoras que trabalham com as turmas do berçário mencionam que trabalhar com a música possibilitam aprendizagens significativas, além de acalmar, proporciona a exploração corporal e ainda salientam que não tem como o profissional não trabalhar com música, porque proporciona a criança desenvolver diversas áreas. CHIMAROSTI, 2020).

De acordo com Pereira (2020), o caso escolhido foi uma escola municipal de educação infantil, situada na Vila Mapa, no bairro Lomba do Pinheiro, na cidade de Porto Alegre. Diante da pesquisa foi analisado sobre a utilização da música na rotina das crianças da educação infantil, um assunto de reflexão para os professores, pois alguns acreditam que a música para cada atividade pode ser considerada condicionante, já para outros profissionais acredita-se que a música na rotina pode ser considerada como algo simbólico. Outras professoras consideram a música como um recurso pedagógico, salientando que leva para a sala de aula diversos gêneros musicais, pois a música possibilita a movimentação do corpo. “A dança, os gestos e os movimentos possibilitam que as crianças se conheçam, se expressem, desenvolvam suas capacidades corporais e interajam com seus pares e com as profissionais” (PEREIRA, 2020, p. 356).

Segundo Pereira (2020), uma das profissionais que trabalha com o berçário salientou a importância de trabalhar com brinquedos e através desses realizar os sons, “através das explorações das sonoridades dos instrumentos, do corpo e de outros objetos, as crianças entram em contato com as fontes sonoras e com a materialidade da música” (PEREIRA, 2020, p. 357). O trabalho com a composição de músicas realizado por uma das professoras foi muito significativo, pois a composição proporcionava às crianças a oportunidade de se expressar verbalmente algo de seu interesse. Na referida escola a formação de rodas aflora uma vontade de cantar e gesticular, mostrando assim que a música proporciona a interação entre as crianças e professores.

A MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando se menciona música em sala de aula, não se fala somente de aulas de música, mas também dos mecanismos didáticos vivenciados e aprimorados através da percepção sonora - que abrange memória e percepção auditiva, foco, atenção e concentração - assim como percussão corporal – que abrange coordenação rítmica, instrumentalização, composições e produções culturais.

No Ensino Fundamental, a criança já vivenciou diversas experiências com o universo musical, e em relação ao ensino e aprendizagem irá ampliar-se conforme o ano que está inserido e conteúdos vistos. Assim, a música vem para acrescentar e favorecer em seu processo de conhecimento. Algumas formas de abranger o conteúdo musical na sala de aula é a criação de projetos que auxiliem e influenciem positivamente o processo de aprendizado, tais como gincanas musicais, paródias sobre o conteúdo que está sendo estudado, brincadeiras no momento da aula de Educação Física, dentre tantos outros recursos que podem ser criados e aderidos em conjunto com o corpo social do colégio, visando despertar o interesse nas aulas e facilitar a aprendizagem, abordando os conteúdos com mais didática.

A música trabalha os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança, auxilia na criatividade, na saúde mental como forma de extravasar e ainda proporciona interação. Diante disto, é considerável que a música se torne um componente duradouro em todo o caminho que o estudante irá percorrer, buscando acrescentar em seu conhecimento e despertar novos horizontes que facilitam sua evolução com atenção, memorização e habilidades de comunicação, oratória e foco.

Segundo Chiarelli; Barreto (2005), atividades utilizando música auxilia no desenvolvimento cognitivo linguístico, psicomotor e socioafetivo. No entanto, quanto mais estímulos é proporcionado a criança melhor será o desenvolvimento dos sentidos. O ritmo da música tem um papel importante para o desenvolvimento psicomotor, pois colabora para o alívio de tensões, acalmando e auxiliando na coordenação motora. Em relação ao socioafetivo “as atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo”. (CHIARELLI; BARRETO, 2005, p. 3).

Snyders (1992) comenta que a escola tem a função de preparar os jovens para o futuro. Mas a escola pode parecer para os alunos algo entediante. A música se bem trabalhada, pensada com uma proposta pedagógica inovadora, pode tornar o ambiente escolar mais atrativo à aprendizagem, pois “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (SNYDERS, 1992, p. 14).

Nesta perspectiva baseado em estímulos, enfatizam-se as teorias das inteligências

múltiplas, Gardner (1995, p. 21), menciona que “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. No entanto, independente da educação ou apoio cultural as inteligências são parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças. (GARDNER, 1995). Assim, mesmo se o indivíduo possuir algumas capacidades essenciais em cada uma das inteligências, ele precisa de oportunidades para explorar e desenvolvê-la.

As atividades de musicalização trazem muitos benefícios para a aprendizagem, no entanto, Bréscia (2003) afirma que o ato de cantar contribui para o aprendizado, bem como colabora com a socialização. Segundo Chiarelli e Barreto (2005) mencionam que, “as atividades de musicalização, por exemplo, servem como estímulo a realização e o controle de movimentos específicos, contribuem na organização do pensamento, e as atividades em grupo favorecem a cooperação e a comunicação” (CHIARELLI; BARRETO, 2005, p. 8).

A MÚSICA NO ENSINO MÉDIO

Nesse seguimento, é notória a transmissão de conhecimento por meio da música, pois se sabe que através dessa estratégia pedagógica consegue-se alcançar bons resultados já que traz consigo aspectos intelectuais e recreativos. Dentre os meios citados anteriormente, a paródia é um ótimo mediador entre o conteúdo e o aprendizado, principalmente pelo fato do próprio aluno ser o autor de sua produção, fazendo com que o seu estudo tenha uma compreensão mais didática e interativa.

Outra proposta para os pré-vestibulandos seria o método de um recreio interativo, usando não somente as propostas de paródias criadas outrora, mas usando esse momento de intervalo para o incentivo de apresentações musicais com os dons dos alunos. Podendo também gerar aulas e técnicas de música entre os colegas e professores que tiverem a curiosidade de aprofundar-se nessa esfera musical. É interessante lembrar que as propostas elaboradas possam ser interessantes aos alunos e que esse mesmo recurso possa ser valorizado no contexto escolar e fora da escola, criando um método de ensino-aprendizagem que possa ser utilizado em qualquer tipo de estudo.

A música em sala de aula pode ir além de apenas um instrumento, pode promover o desenvolvimento do indivíduo, capacitando-o para o conhecimento dos elementos de seu mundo para intervir nele, transformando-o no sentido de aumentar a comunicação, a colaboração e a liberdade entre os seres, e ainda para contribuir com as dificuldades de aprendizagem, ou até mesmo para diminuir a violência (LOUREIRO, 2007). Partindo do pressuposto que há interação entre os envolvidos, a música tem o propósito de ativar algumas características do ser humano, como: a sensibilidade auditiva, a imaginação para compor músicas e letras, a comunicação e outros.

Segundo Xavier (2014) foi realizada uma pesquisa nas turmas de oitavo ano de uma

escola da rede pública em Londrina/PR, por bolsistas da área de Geografia do Programa PIBID. O referido autor salienta que o ensino tradicional desestimula o aluno e isso alavanca a evasão, mas quando professores do ensino médio levam para a sala de aula metodologias inovadoras, como, por exemplo, a utilização da música em forma de paródia proporciona uma aprendizagem significativa.

Nesta pesquisa foi considerado como relevante para o ensino a paródia, os bolsistas deram como tema “A Copa do Mundo”, e a partir do tema foram trabalhados debates, produções de textos, pesquisa na internet e trabalho no campo dentre outros, sempre tendo uma sequência didática. Ao final foi solicitada que formassem duplas e elaborassem uma paródia com a finalidade de expressar seus pensamentos e críticas. (XAVIER, 2014).

A utilização das paródias musicais produzidas pelos estudantes contribui para o trabalho em equipe e, ao mesmo tempo, facilita a compreensão do conteúdo de forma descontraída e divertida, proporcionando prazer em aprender (DA SILVA et al., 2017). No decorrer da pesquisa houve comentários dos estudantes salientando que as aulas foram atrativas e interessantes e surtiu aprendizado de forma satisfatória. Outro questionamento relacionado à Copa do Mundo foi verificar o que eles mudariam caso o evento fosse em sua cidade e a escola fosse o estádio. Como complemento didático foi ouvida a música “que país é esse”, e solicitado que elaborassem paródias e expressassem suas opiniões e posicionamentos. (XAVIER, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos as discussões apresentando sobre a importância da música para o indivíduo, visto que ela está em contato com o ser humano desde o início da vida, com isso a aprendizagem acontece com mais leveza e entusiasmo se for inserida no contexto escolar. A música contribui para as emoções, acalma e auxiliar no desenvolvimento tanto afetivo, cognitivo e social das crianças. A musicalização quando inserida em sala de aula, seja em qualquer etapa da educação proporciona um aprendizado mais significativo, e auxilia no desenvolvimento cognitivo linguístico, psicomotor e socioafetivo possibilitando interação com seus pares.

Pesquisas realizadas em 2020 mostraram que trabalhar com música no berçário é muito satisfatório, além de acalmar as crianças, elas desenvolvem a oralidade e aprendem de forma divertida. Na Educação Infantil, algumas profissionais enfatizaram que o trabalho com a música é condicionante e outras já consideram simbólico, mas que a movimentação corporal, brinquedos sonorizados e composição musical possibilitam maior capacidade de interação e expressão.

Em uma Pesquisa realizada em 2014, em uma escola do Ensino Médio utilizou-se a música como paródia baseado em um tema, observou-se que houve mais entusiasmo e aprendizado dos alunos e com essa metodologia puderam expressar suas opiniões através

da paródia, possibilitando a interação através do trabalho em grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a musicalização já não se encontra somente em performances de bandas e artistas, mas desde o período primitivista foi evoluindo em conjunto com o crescimento do ser humano. Trazendo a cada população seu significado, influência e aspecto auditivo como auxílio para foco, atividades complexas ou simplesmente para relaxar e desfrutar de uma singela melodia.

Ademais, fica-se evidente o papel que a música propõe nas diferentes etapas de ensino, desde a educação infantil com cantigas de roda até o período do ensino médio como facilitador no momento do aprendizado. Portanto, a musicalização deve ser trabalhada, cabendo não só ao aluno interagir, mas também ao professor incentivar e gerar propostas para haver não só aprendizado, mas resultados comprovados de tal estratégia pedagógica, deixando perceptível sua eficácia e potencialidade em distintas idades e séries.

Conclui-se que, a utilização da música em todas as etapas da educação tem surtido grande relevância no aprendizado, e quando utilizada como auxílio pedagógico contribui para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança.

REFERÊNCIAS

BARCELAR, L. S.; PAZ, R. D. Musicalização Infantil: A Música como facilitadora no processo de aprendizagem e socialização da criança. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 2018. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/musicalizacao-infantil-aprendizagem.html>

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental. **Revista Recre@rte** Nº3 Junio 2005 ISSN: 1699-1834. <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm>. Disponível em: Artigo Lígia.doc (live.com)

CHIMAROSTI, Flávia Zanetti. **Musicalidade e desenvolvimento do bebê (0 a 2 anos)**: contribuições para a educação infantil. TCC - Licenciatura em Pedagogia, Campus Universitário da Região dos Vinhedos, Universidade de Caxias do Sul. Bento Gonçalves/RS, p. 54. 2020. Disponível em: TCC Flavia Zanetti Chimarosti.pdf (ucs.br) Acesso em 27 dez 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. TCC - Curso de Pedagogia da UEL - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 36. 2011. Disponível em: <https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/03/A-importancia-da-m%C3%BAsica-na-ed.-infantil.-pdf.pdf> Acesso em 28 dez 2021.

JEANDOT, N. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione, 2º ed, 1993.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Pedagogia Montessoriana: ensaio de individualização do ensino. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 164-173, mai.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639787/7350> Acesso em 5 jan. 2022.

LOUREIRO, A. M. A. **O Ensino de Música na Escola Fundamental**. Papirus, 2007.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. **Revista Educação**. v. 28 - nº 01 – 2003.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <https://periodicos.utfr.edu.br/download/pdf> Acesso em 12 dez 2021.

PEREIRA, Joana Lopes. **Relações com música na educação infantil**: cenas de uma escola municipal de educação infantil em Porto Alegre/RS. Revista da Abem, v. 28, p. 344-362, 2020 <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/981/584>

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ROMANELLI, Rosely A. Pedagogia Waldorf: um breve histórico **Revista da Faculdade de Educação**. Ano VI nº 10 (Jul./Dez. 2008). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3623/2895> Acesso em: 5 já 2022.

SILVA, Vanessa Poliana Batista *et al.* **Paródia musical: instrumento estimulador e facilitador na dinâmica da aprendizagem**. Congresso Nacional de Educação. IV Conedu, 2017. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA17_ID3155_11092017132742.pdf

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

STEFANI, Gino. **Para entender a música**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

XAVIER, Rafael Aparecido Gonçalves. **O uso de paródias em abordagens conceituais**: vivência na formação inicial para a docência. Seminário Internacional de Educação Superior, 2014. Formação e Conhecimento. Anais Eletrônicos. Disponível em: http://unisos.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/47.pdf

ABORDAGEM GRUPAL COM MULHERES: DIÁLOGOS POR MEIO DO CÍRCULO DE CULTURA

Data de aceite: 02/05/2022

Sanayla Maria Albuquerque Queiroz

Escola de Saúde Pública Visconde de Saboia
– ESP-VS
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6657377220416893>

Viviane Oliveira Mendes Cavalcante

Centro Universitário Inta-UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8092574185488979>

Silvinha de Sousa Vasconcelos Costa

Escola de Saúde Pública Visconde de Saboia
– ESP-VS
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7816031380877410>

Thatianna Silveira Dourado

Escola de Saúde Pública Visconde de Saboia
– ESP-VS
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1623126215868203>

Francisco Freitas Gurgel Júnior

Centro Universitário Inta-UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4457161607625347>

Alessandra Ponte de Queiroz Miranda

Universidade Federal do Ceará – UFC
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8384386695300995>

RESUMO: A Política Nacional de Promoção da Saúde, na qual traz a promoção da saúde como uma estratégia de articulação transversal na qual

se confere com fatores que colocam a saúde da população em riscos. Traz com proposta para o incentivo à prática de atividade física os Polos de Academias da Saúde (BRASIL, 2006). Espaços preparados com profissionais e equipamentos para a prática do exercício físico, que tem um público assíduo de mulheres. Nesse sentido, o objetivo desse estudo é desenvolver espaços de diálogo com mulheres acompanhadas no grupo de práticas corporais na Academia de saúde Dr. Everton Francisco Mendes Mont'Alverne/Sobral-CE, a partir do Círculo de Cultura com a perspectiva da promoção da saúde. Trata-se de uma pesquisa intervenção com abordagem qualitativa, desenvolvido nos meses de outubro 2018 a janeiro de 2019, onde para a coleta de dados utilizou-se a observação direta e gravação, após o uso de TCLE. Aconteceu em três encontros, empregou-se a análise temática Mynaió, para a análise das informações e a avaliação foi realizada de forma processual. Durante a análise chegamos a duas categorias. O desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou uma análise das principais necessidades das mulheres do grupo sob a ótica dos aspectos psicossociais. A relevância dos momentos de educação em saúde partindo das suas necessidades para promoção da saúde, através do Círculo de Cultura de Paulo Freire, respeitando as etapas de busca pelo universo vocabular, tematização e problematização foram fundamentais para o êxito dos momentos.

PALAVRAS-CHAVE: Círculo de Cultura, Mulheres e Promoção da Saúde.

GROUP APPROACH WITH WOMEN: DIALOGUES THROUGH THE CULTURE

ABSTRACT: The National Policy for Health Promotion, which brings health promotion as a strategy of transversal articulation in which it is checked with factors that put the health of the population at risk. It brings with a proposal to encourage the practice of physical activity the Poles of Health Academies (BRASIL, 2006). Spaces prepared with professionals and equipment for the practice of physical exercise, which has an assiduous public of women. In this sense, the objective of this study is to develop spaces for dialogue with women accompanied in the group of corporal practices at Academia de Saúde Dr. Everton Francisco Mendes Mont'Alverne/Sobral-CE, from the Culture Circle with the perspective of health promotion. This is an intervention research with a qualitative approach, developed from October 2018 to January 2019, where direct observation and recording were used for data collection, after using the informed consent. It happened in three meetings, using the Mynaio thematic analysis, for the analysis of the information and the evaluation was carried out in a procedural way. During the analysis we came to two categories. The development of this research made it possible to analyze the main needs of the women in the group from the perspective of psychosocial aspects. The relevance of health education moments based on their needs for health promotion, through Paulo Freire's Culture Circle, respecting the stages of search for the vocabulary universe, thematization and problematization were fundamental for the success of the moments.

KEYWORDS: Culture Circle, Women and Health Promotion.

INTRODUÇÃO

O estudo objetiva relatar diálogos com mulheres através do círculo de cultura em um grupo da academia da saúde.

O interesse pelo tema Saúde da Mulher cresceu no país, no processo de abertura política, feministas e profissionais da saúde iniciaram uma parceria com o Ministério da Saúde para elaboração de propostas de atendimento à mulher que garantissem o respeito a seus direitos, resultando em uma proposta concreta do Estado como resposta às reivindicações: o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM) (BRASIL,2011).

Com os avanços e novas conquistas no campo da saúde em 2004 o Ministério da Saúde elabora a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM), tendo como objetivos gerais da PNAISM: Promover a melhoria das condições de vida e saúde das mulheres brasileiras, mediante a garantia de direitos; contribuir para a redução da morbidade e mortalidade feminina no Brasil; ampliar, qualificar e humanizar a atenção integral à saúde da mulher no Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2004).

As práticas corporais têm fortalecido as ações de promoção da saúde, sendo comumente usados em diversos estudos, onde seu sentido se encontra ligado à ideia de atividade física. O termo "práticas corporais" indica diferentes formas de atividade corporal ou de manifestações culturais, tais como: atividades motoras, de lazer, ginástica, esporte, artes, recreação, exercícios, dança, jogos, lutas, capoeira e circo (LAZZAROTTI, et al.,

2010).

O Programa Academia da Saúde criado em 2011 está implantado em espaços públicos conhecidos como polos. Configura-se como ponto de atenção da Rede de Atenção à Saúde (RAS), complementando e potencializando as ações de cuidados individuais e coletivos na Atenção Básica (BRASIL, 2014).

Essas academias funcionam com infraestrutura, equipamentos e profissionais qualificados. Como ponto de atenção no território, complementam o cuidado integral e fortalece as ações de promoção da saúde em articulação com outros programas e ações de saúde como a Estratégia da Saúde da Família- ESF (BRASIL, 2014).

O Círculo de Cultura são espaços em que dialogicamente se ensina e se aprende. Em que se conhece em lugar de se constroem conhecimento. Em que se produz conhecimento e se constrói novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 2014).

Como profissional da saúde, atuando na Residência Multiprofissional em Saúde da Família na Estratégia Saúde da Família, percebi que o polo de Academia da Saúde oferece e acompanha as atividades de práticas corporais, desenvolvida com um grande público feminino. Percebi a possibilidade de dialogar com essas mulheres e estar mais próxima dessa realidade e contribuir na escuta, acolhimento e nas ações de educação e saúde, para possibilitar um autocuidado para além do corpo.

O estudo possibilitará momentos de reflexão, educação em saúde e autocuidado nessas mulheres, que vão para além do bem-estar físico, mas também psicológico e de melhor inserção na sociedade, buscando outra visão de mundo. Para os profissionais da saúde envolvidos neste processo, poderão fortalecer estratégias de promoção a saúde e ações que possibilitem vínculos com as usuárias, além de uma maior participação social, e empoderamento individual e coletivo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva e de abordagem qualitativa realizada no Polo da Academia de Saúde Dr. Everton Francisco Mendes Mont'Alverne, Sobral-CE no ano de 2019, realizada a partir do recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso da Residência Multiprofissional em Saúde da Família, intitulado "Diálogo com mulheres para a promoção da saúde a partir do círculo de cultura" com o parecer do CEP: 0206/2017. Os participantes do estudo foram os 14 mulheres de um grupo de práticas corporais que acontece regularmente na academia da saúde.

A intervenção teve como método o Círculo de Cultura de Paulo Freire, que propõe três momentos principais: a busca do universo vocabular, formação das palavras geradoras e definição dos temas a ser trabalhado, quais foram discutidos em encontros a partir das temáticas surgidas e reflexão em roda de conversa.

A primeira fase foi a busca do universo vocabular, na qual observou-se a escuta

das falas, o diálogo nos momentos de avaliação física realizados na Academia de Saúde, foram importantes para a construção das palavras norteadoras, estas que foram utilizadas durante os momentos com as participantes da intervenção.

Para a segunda fase, tivemos a realização da tematização em três encontros, onde compartilhamos proposta da intervenção assim como escolha, por meio das participantes do estudo, dos temas a serem dialogados.

Os encontros se deram a partir da necessidade do grupo, bem como o conhecimento prévio dessas mulheres sobre a temática em questão, no qual buscou-se autonomia e empoderamento. A identificação das principais necessidades do grupo de mulheres sob a ótica dos aspectos psicossociais nos fez problematizar a vida cotidiana desse público. Para a análise das informações foi usada a técnica de Análise temática compreendendo três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pesquisa está em consonância com a Resolução N° 466 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

REFERENCIAL TEÓRICO

Círculos de Cultura: construindo afeto

O Círculo de Cultura são espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprende. Em que se conhece em lugar de se constroem conhecimento. Em que se produz conhecimento e se constrói novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 2014).

Segundo Freire (2014), o círculo de cultura acontece da seguinte maneira, sendo composto de três momentos:

- Investigação etapa conjunta entre o animador e os componentes do círculo, buscam palavras e temas mais significativos da vida dos participantes, dentro de seu universo e da comunidade onde ele vive.
- Tematização momento da tomada de consciência do social, através da análise dos significados sociais dos temas, tomando assim consciência do mundo vivido.
- Problematização etapa em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para a transformação do contexto vivido.

O Círculo de Cultura traz um espaço para a reflexão, podendo acontecer em diversos ambientes, com iniciativa transformadora os encontros entre pessoas que aprendem e ensinam algo umas às outras. Ao desenvolvermos ações didáticas com tais objetivos, podemos propor que as pessoas participantes de um processo de ensino e de aprendizagem podem pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, agir, cultivar, intervir e avaliar o seu fazer, num movimento permanentemente dialógico.

Nesse sentido, Brandão (2010) traz que “no círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a dizer a sua palavra. Ele se funda em relações dialógicas.

O Círculo de Cultura são precisamente isto: espaços para discutir os problemas, mas também em que se organizam e planejam ações concretas, de interesse coletivo, estabelece-se um dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente.

Podendo trabalhar em seu conteúdo temático, conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania, na perspectiva da participação popular, buscando soluções para problemas sociais, do trabalho e da vida.

Contudo o Círculo de Cultura é expressão de um momento riquíssimo para o exercício dialógico, buscando aquela dimensão educativa, pode ser aplicado em atividades de planejamento em qualquer tipo de promoção coletiva que incentive processos educativos, assumidamente com postura de vida participativa, podendo ser aplicado em qualquer espaço. Dentro dessa perspectiva, Círculos de Cultura de Paulo Freire, por entender que a saúde e a educação caminham juntas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram norteados por meio das etapas do método do círculo de cultura evidenciados a seguir:

Busca do Universo Vocabular

Ao partirmos para a observação no intuito de conhecer, compreender e aproximar do universo vocabular das participantes. Buscou-se identificar a dinâmica dos momentos em grupo, metodologias utilizadas durante a condução do grupo, como acontece o diálogo entre as mulheres e os profissionais que facilitam os momentos, interação profissional e as mulheres, adesão das usuárias aos momentos de grupo e se existe fidelidade e assiduidade por parte das participantes.

O Círculo de Cultura é uma metodologia fundamentada em uma proposta pedagógica, cujo estilo libertador propõe uma aprendizagem significativa partindo da realidade, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto (FREIRE, 2014).

Temas geradores

A partir da inserção da pesquisadora no mundo das mulheres participantes dos grupos de práticas corporais, através de conversas acompanhado a rotina das aulas, foi possível identificar os temas geradores mais relevantes para realizar a intervenção, que podemos citar: *Corpo ideal, autocuidado, alimentação, saúde da mulher, violência, empoderamento*

feminino, sexualidade, família e emagrecimento. Estes foram problematizados de forma coletiva em círculo, levando em consideração toda o conhecimento prévio das participantes da pesquisa e construindo espaços educativos com saberes significativos.

Tematização

Os encontros aconteceram de forma dialógica respeitando a cultura, possibilitando as falas dos participantes e problematização, oportunizando a conscientização e o emponderamento das mulheres durante o processo de intervenção.

A partir dos temas geradores, identificados na busca do universo vocabular, organizou-se três encontros, os quais foram divididos em três momentos: acolhida, desenvolvimento e avaliação, conforme descritos.

Em todos os encontros foram realizadas dinâmicas de acolhida para preparar o ambiente, posteriormente partindo para a problematização dos temas geradores, quais foram tirados do universo vocabular das participantes, partindo para o diálogo e momentos de conversa e reflexão, buscando valorizar o saber prévio das mesmas e juntos construir novos saberes e finalizando com um momento voltado para a avaliação de cada encontro.

Para melhor compreensão dos três encontros realizados, bem como os passos e métodos das abordagens grupais de todos os encontros, descrevemos estes momentos no quadro a seguir:

1º ENCONTRO

ACOLHIDA: Iniciou-se o momento com uma Dinâmica do Espelho na caixa, as participantes foram convidadas a sentar em círculo, com o objetivo de propor um ambiente acolhedor e gerar uma reflexão sobre o ato de cuidar-se. A pesquisadora entregou uma caixa com um espelho dentro a uma participante, solicitado que elas abrissem a caixa e falassem uma qualidade da pessoa que estava dentro da caixa e depois entregassem para a participante a lado. De início todas ficaram surpresas e curiosas para saber o que tinha na caixa, ao final foi pedido que todas falassem sobre a dinâmica.

DESENVOLVIMENTO: partindo da metodologia do círculo de cultura, todas a participantes foram convidadas a permanecer sentadas em roda, no centro fora dispersas as targetas de papeis com temas geradores escritos. Em seguida foi solicitado que elas lessem os temas em voz alta e escolhessem quais seriam debatidos nos encontros, foi deixado algumas targetas em branco caso alguém quisessem acrescentar mais algum tema. Nesse momento as participantes ficaram bem à vontade, todas juntas decidiram trabalhar os temas *emagrecimento, saúde da mulher e violência*. Demonstrando curiosidade e entusiasmos pelos próximos encontros.

AVALIAÇÃO: Dinâmica “UMA PALAVRA” foi solicitado que as participantes avaliassem o encontro do dia em uma palavra que simbolizassem aquele momento. Onde foi evidenciado as palavras conhecimento, alegria, saúde, sabedoria e aprendizagem entre outras.

2º ENCONTRO

ACOLHIDA: Dando início ao segundo encontro, todas as participantes ficaram posicionadas em um grande círculo, para dar início à dinâmica, foi pegue a ponta de um barbante e amarrado no dedo indicador de uma das participantes, solicitando que elas desejassem algo de bom e em seguida passasse o rolo de barbante para qualquer outra participante e incentivasse a também amarrar o cordão em seu dedo e desejar algo de bom. Em seguida, elas deviam jogar o rolo para outra pessoa, que deveria fazer o mesmo. Após todos terem terminados foi formado uma teia com o barbante e refletindo sobre os vínculos que construímos durante toda nossa vida.

DESENVOLVIMENTO: partindo do Círculo de Cultura foram problematizando sobre o tema “*saúde da mulher*” levando em consideração o conhecimento já existente, nesse momento as participantes tiraram algumas dúvidas referentes ao tema demonstrando certa timidez, porém muito atentas, as colocações das pesquisadoras e as falas de outras participantes.

AVALIAÇÃO: As participantes foram estimuladas a verbalizar um sentimento que definisse o encontro do dia, assim avaliando o momento.

3º ENCONTRO

ACOLHIDA: iniciando o último encontro com a dinâmica do ABRAÇO, orientamos que todas se disponibilizassem em círculo e de pé. Cada participante tinha que passar um abraço para a pessoa que estava ao lado e esta por diante, falando a frase “feliz por você estar aqui”, até todas recebem o abraço deixando um momento mais acolhedor.

DESENVOLVIMENTO: Problematizando sobre “*Violência e seus reflexos para a sociedade na vida das mulheres*”, partindo do conhecimento prévio das participantes e momentos de silêncios quando começamos a falar do assunto no final as participantes contribuíram com relatos.

AVALIAÇÃO: As participantes foram estimuladas a fala sobre os três encontros da intervenção deixando em aberto as perguntas: O que significou para você participar desses momentos? Quais as contribuições que estes momentos trouxeram para você? O que foi mais importante para você? Coletivamente foi notado a importância de trabalhar esses temas junto as mulheres do grupo de prática corporal, a alegria delas de participar ativamente dos momentos podendo ter o espaço de fala.

Para organização dos dados empíricos obtidos durante os encontros, emergiram duas categorias temáticas: “*Cuidando de mim para cuidar do outro*” e “*O silêncio que fala*”.

Cuidando de mim para cuidar do outro

Durante os diálogos coletivos, as participantes evidenciaram que não conseguem fazer o autocuidado sempre dando prioridade as atividades domésticas e cuidado da família, a academia da saúde passou a possibilitar esse olhar voltado para elas. Como pesquisador sentimos a necessidade em desenvolver trabalhos de forma continua voltado

para a saúde das participantes, durante as falas a vemos necessidade de empoderamento, autonomia e autocuidado.

“As vezes acabo esquecendo de mim, cuidar do marido e filhos depois vou pensar nas minhas atividades só depois”

(Estrela Eridani)

“Só saio de casa quando deixo tudo ajeitado”

(Estrela Giannah)

A autonomia, segundo Paulo Freire (2014) é algo necessário para construção de uma sociedade democrática, espaços de participação social, onde as pessoas possam comunicar-se ativamente, gerando ambientes educativos.

Em resposta a necessidade de aprendizagem das participantes optou-se pela escuta e diálogo, problematizando as situações de realidade. Dando importância as práticas educativas os seguintes aspectos: autocuidado, autonomia e empoderamento, transformando o modelo focado na doença. Buscando desenvolver esses aspectos nos momentos em grupos.

Um dos espaços utilizados no âmbito do SUS como estratégias de promoção à saúde são as academias de saúde possibilitam a mudança do processo de saúde-doença, resgatando as potencialidades de educação saúde como ferramentas que intervêm no cuidado (BRASIL, 2014).

Para além das práticas corporais, a academia da saúde permite e potencializa a promoção da saúde e consciência bem afora de um corpo saudável, trabalhando o termo saúde ampliada. A academia de saúde passa a ser um espaço de cuidado para essas mulheres com o acompanhamento profissionais especializados que trabalham de acordo com a necessidade das usuárias.

Observamos durante as falas, que as participantes residem em territórios vulneráveis, as Academias se tornando o único espaço de contato com profissionais que fazem parte da equipe multidisciplinar como educadores físicos, nutricionistas, fisioterapeutas entre outras categorias.

“Na academia de saúde eu comecei a ter um cuidado maior com meu corpo perdi uns quilos”

(Estrela Eridani)

“A atividade física mudou minha vida comecei depois de descobrir que tinha diabetes comecei vir para academia da saúde”

(Estrela Nashira)

“Quando venho pra academia esqueço de tudo até dos meus problemas só alegria”

(Estrela Enif)

A transversalidade da Promoção da Saúde na rede de atenção, favorecendo práticas

de cuidado humanizadas, pautadas nas necessidades locais e na integralidade do cuidado.

Neste sentido, o Polo da Academia da Saúde se destaca como um novo equipamento da atenção básica com potencial de fortalecer e qualificar as ações de saúde. O resultado também enfatiza o potencial do Programa enquanto um equipamento que se diferencia dos serviços tradicionais da atenção básica, com oferta de atividades alternativas, que o tornam uma importante estratégia de ampliação do acesso aos serviços de saúde nas comunidades.

Destacamos as falas que refletem a percepção das participantes sobre a importância dos grupos que trabalham com qualidade de vida, favorecendo os momentos de interação e troca de conhecimentos.

“Sempre é bom conversar um pouco sobre saúde”

(Estrela Adhara)

“Depois que entrei aqui na academia passei a ser acompanhada por nutricionista e professores de educação física”

(Estrela maia)

Segundo, Andrade, Amorim e Natal (2016), grupos podem se tornar uma oportunidade para o rompimento de cotidianos que reduzem as representações dos sujeitos no espaço, desde que sejam grupos permeados pela lógica da criatividade, cuidado e crítica, visando à construção da autonomia dos integrantes e à dinamicidade de suas relações.

As Academia da Saúde fortalecem o cuidado com a saúde dessas mulheres, com os grupos que se tornaram espaços para a construção de conhecimentos e superação das dificuldades, dando acesso e oportunizados momentos no qual os profissionais do SUS pode acompanhar mais de perto as questões relacionadas a saúde, assim trabalhado o conceito ampliado de saúde.

O silêncio que fala

Problematizar o tema violência nos grupos na atenção básica ainda é algo difícil, pois a temática traz uma sensação de desconforto e sofrimento ao mesmo tempo que é uma realidade na vida destas mulheres.

Há um impacto e consequências que o fenômeno da violência pode desenvolver no componente da saúde individual, familiar e coletiva, devendo ter sensibilidade por parte de todos para ser identificada e realizada intervenção nessas situações, inclusive pelos profissionais da área de saúde.

Quando iniciou a exposição sobre o tema escolhido, violência, o silêncio tomou de conta do ambiente, notamos as mulheres mais concentradas. As mulheres passaram a se deter mais a ficarem ouvindo as informações. Nesse momento foi possível perceber através do comportamento e da linguagem corporal as inquietações, anseios, medo e o quanto aquele assunto mexia com elas.

A linguagem corporal, sendo o corpo meio de integração do indivíduo na realidade

do mundo, é necessariamente carregado de significados. Sabendo que a postura, as atitudes, os gestos e sobretudo o olhar exprimem melhor do que as palavras as tendências e pulsões, bem como as emoções e sentimentos da pessoa que vive numa determinada situação, num determinado contexto

Diante disso, o nosso corpo a todo momento fala de forma consciente e inconsciente, e isto pode se evidenciado durante a pesquisa com as mulheres, quais não precisaram verbalizar para concluirmos as questões sociais que trazem por trás do tema violência. Torna se importante proporcionar mais momentos de discussões e problematização das questões sociais nos espaços de promoção da saúde.

Com o passar do tempo, as participantes do estudo expressaram-se, tendo algumas falas importantes que mostraram a mudança de comportamento diante das realidades dos seus territórios.

“Onde moro a violência está muito grande não fico mais na calçada a noite.”

(Estrela maia)

“Já fui assaltada na porta de casa quando ia sair para o trabalho.”

(Estrela Suhail)

“Por conta da violência mudei até os minha rotina, fico trancada em casa, as crianças não podem ir brincar na calçada, é muito difícil, ficamos com medo o tempo todo.”

(Estrela Electa)

As vulnerabilidades sociais não estritamente estar condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços (BRASIL, 2009).

Segundo BUSS (2008), as vulnerabilidades aos determinantes sociais de saúde são os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e risco na população.

Proporcionar momentos de falas para essas mulheres em grupos significa o entendimento de questões sociais e oportunizar conhecimento para a identificação e superação dos problemas, que interferem diretamente nas suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa relata diálogos com mulheres através do círculo de cultura em um grupo da academia da saúde, por meio de encontros do método Círculo de Cultura de Paulo Freire, onde foi possível alcançar seu objetivos propostos.

Através dos discursões nos encontros emerge duas categorias temáticas o “Cuidando de mim para cuidar do outro” e “O silêncio que fala”. Os encontros possibilitam criar e fomentar os diálogos e as reflexões de forma coletivas partindo da realidade das participantes, e oportunizando espaços de fala.

Consideramos importante a implementação de espaços de diálogos para fomentar

momentos de reflexões para a disseminação da cultura de paz.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. F. de; AMORIM, S. C. de; NATAL, T.B. Clínica comum com ênfase nos grupos. In: UCHÔA-FIGUEIREDO, L.R.; RODRIGUES, T.F.; DIAS, I. M.A.V (Org.). Percursos Interprofissionais: Formação em Serviços no Programa Residência Multiprofissional em Atenção à Saúde. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016. p. 275-296.

BRANDÃO. O que é Método Paulo Freire. 38. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense 1981.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Políticas Atenção Integral à Saúde da Mulher: Princípios e Diretrizes. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher : Princípios e Diretrizes. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 1. ed., 2. reimpr. Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Atenção Básica / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica.–Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Atenção Básica / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica.–Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BUSS, P.M. Promoção da Saúde e Qualidade de Vida.Ciência e Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p.163-177, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 36ª edição. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ANATOMIA HUMANA E O ACESSO À COMUNIDADE ATRAVÉS DO PROJETO DE EXTENSÃO ANATOFERA

Data de aceite: 02/05/2022

Karlla da Conceição Bezerra Brito Veras

Faculdade 05 de Julho
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5269064271273231>
<https://orcid.org/0000-0001-7464-1992>

Francisco Ricardo Miranda Pinto

Faculdade 05 de Julho
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3045693095467045>
<https://orcid.org/0000-0003-0771-6266>

Raiara Bezerra da Silva

Faculdade 05 de Julho
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9454768825943956>
<https://orcid.org/0000-0002-8624-1619>

José Otacílio Silveira Neto

Faculdade 05 de Julho
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5021381061219722>
<https://orcid.org/0000-0002-4317-8373>

Francisca Ariadina Anário dos Santos

Faculdade 05 de Julho
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4176420063181810>
<https://orcid.org/0000-0002-5479-6994>

Yllan Carlos da Silva Rosa

Centro Universitário INTA (UNINTA)
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1943751911409842>

RESUMO: Para estudar o corpo humano e seu perfeito equilíbrio, é necessário o conhecimento de anatomia e fisiologia humana. Esses dois temas, que estão intimamente relacionados, sempre são cobrados em provas de concursos, vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, este estudo tem como objetivo relatar a experiência realizada pelos acadêmicos e membros da LAAHFAL (Liga Acadêmica de Anatomia Humana da FAL), na realização das ações de extensão sobre anatomia humana e fisiologia, para estudantes do ensino médio de escolas públicas, através do projeto de extensão Anatofera: “O Corpo Humano no Enem”. Trata-se de um relato de experiência, descritivo, com abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da vivência dos membros da LAAHFAL, no desenvolvimento do Projeto de Extensão “Anatofera”, realizado durante os meses de outubro e novembro de 2021. O projeto anatofera, apresentou resultados satisfatórios, conforme o feedback de 46 estudantes participantes na ação do dia 14/10, onde: 34 estudantes (72,3%), abordaram que foi “Excelente a aula” e 12 alunos (25,5%) citaram que foi “Bom”. Sobre a metodologia utilizada nos encontros, utilizando o Software 3D de Anatomia Humana (Human Anatomy Atlas) durante a aula, 100% dos estudantes afirmaram que a aula utilizando o software de anatomia como metodologia de ensino, ficou mais interessante e divertida. O projeto também proporcionou aos universitários participantes, o contato com habilidades de comunicação (como a oratória), despertando a vocação pela docência, a formação humanista e a aproximação com a comunidade. Assim,

conclui-se que o Projeto de Extensão ANATOFERA: “O corpo Humano no ENEM”, ajudou os pré-vestibulandos e futuros universitários, no entendimento dos conteúdos de anatomia e fisiologia humana, contribuindo com conhecimentos sobre a anatomia e funcionamento do corpo humano, um dos assuntos recorrentes nas provas de ciências naturais do ENEM, preparando-os para o exame.

PALAVRAS-CHAVE: Anatomia. Ensino. Estudantes.

HUMAN ANATOMY AND ACCESS TO THE COMMUNITY THROUGH THE ANATOPHERE EXTENSION PROJECT

ABSTRACT: To study the human body and its perfect balance, knowledge of human anatomy and physiology is necessary. These two topics, which are closely related, are always asked in public exams, entrance exams and in the National High School Exam (ENEM). Thus, this study aims to report the experience carried out by academics and members of LAAHFAL (Liga Acadêmica de Anatomia Humana da FAL), in carrying out extension actions on human anatomy and physiology, for high school students from public schools, through the Anatofera extension project: “The Human Body at Enem”. This is an experience report, descriptive, with a qualitative approach, developed from the experience of the members of LAAHFAL, in the development of the Extension Project “Anatofera”, carried out during the months of October and November 2021. The anatofera project, presented satisfactory results, according to the feedback of 46 students participating in the action on 10/14, where: 34 students (72.3%) said that the class was “Excellent” and 12 students (25.5%) mentioned that it was “Good”. About the methodology used in the meetings, using the 3D Human Anatomy Software (Human Anatomy Atlas) during the class, 100% of the students said that the class using the anatomy software as a teaching methodology, became more interesting and fun. The project also provided the participating university students with communication skills (such as oratory), awakening their vocation for teaching, humanistic training and approximation with the community. Thus, it is concluded that the ANATOFERA Extension Project: “The Human Body at ENEM”, helped pre-university students and future university students, in understanding the contents of human anatomy and physiology, contributing with knowledge about the anatomy and functioning of the human body, one of the recurring subjects in ENEM’s natural science tests, preparing them for the exam.

KEYWORDS: Anatomy. Teaching. students.

INTRODUÇÃO

O funcionamento e a anatomia do corpo humano são temas que afetam a todos os seres humanos. Muitas vezes, a falta de acesso ao conhecimento científico priva a população de compreender os processos do seu próprio organismo.

Neste sentido, a Anatomia Humana é a ciência que envolve o conhecimento da forma e localização associados à função das estruturas que compõem o corpo humano (DANGELO; FATTINI, 2007). Nas escolas públicas, a proposta de ensino em Biologia visa compreender a organização e o funcionamento dos diversos sistemas do corpo humano (BRASIL, 2012). Porém, a complexidade do corpo humano e perplexidade dos estudantes

diante dos temas que abrangem os diversos sistemas do corpo humano amplificam os sentimentos de repulsão pelo campo de conhecimento.

A anatomia humana pode ser definida como a parte da biologia que estuda a forma e estrutura dos tecidos, órgãos e sistemas que compõem o corpo humano. A fisiologia, por sua vez, preocupa-se com o estudo do funcionamento e das funções das partes que formam nosso organismo. Percebe-se, portanto, que uma área depende da outra.

Desta maneira, a Liga Acadêmica de Anatomia Humana da FAL (LAAHFAL) foi fundada no ano de 2020, por docente e discentes dos cursos de Enfermagem e Fisioterapia da FAL (Faculdade Alencarina), atualmente nomeada como Faculdade 05 de Julho (F5).

Neste sentido, a LAAHFAL é uma entidade estudantil autônoma, apolítica e sem fins lucrativos, vinculada à Faculdade Alencarina (FAL) e com parceria com o Centro Universitário INTA (UNINTA), instituições situadas na cidade de Sobral- CE, com o objetivo de aprofundar o trinômio ensino, pesquisa e extensão em uma área específica do campo científico: a Anatomia Humana, complementando a formação acadêmica dos estudantes.

O objetivo principal da liga acadêmica é promover atividades de caráter teórico e prático, a fim de agregar informações acerca de Anatomia Humana, visando discutir e elucidar o tema e, sobretudo, praticá-las através de aulas, seminários, cursos e a realização de encontros, como a organização e execução do III Encontro de Anatomia da Faculdade Alencarina (FAL), a ser realizado em outubro de 2021. A LAAHAFAL possibilita que seus membros experimentem as três modalidades de atividades que norteiam as Ligas Acadêmicas: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Neste contexto, a realização de extensões na liga tem por finalidade levar os conhecimentos gerados nas universidades para a comunidade interinstitucional; tratando em diferentes abordagens a partir do público em foco, sendo população geral ou outros acadêmicos, respectivamente, a intenção é propiciar ao público a experiência de proximidade aos conhecimentos da área, que se relacionam com o cotidiano (JANTKE e CARO, 2013);

Por essa razão, foi planejado e criado o projeto de extensão “Anatofera”, que é uma realização da LAAHFAL, com o objetivo de auxiliar na preparação dos estudantes que prestarão o vestibular nacional através de aulas ministradas pelos participantes da LAAHFAL e supervisionado pelos orientadores da liga.

No Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), os assuntos sobre anatomia e a fisiologia humana são cobradas praticamente em todas as provas. O conteúdo é relativamente simples, porém sempre demanda atenção e interpretação por parte do aluno. Desta forma, os ligantes da LAAHFAL, através do projeto de extensão Anatofera, realizaram palestras exclusivas acerca de assuntos voltados ao estudo do corpo humano com foco no ENEM, onde os participantes receberão os links para participação das aulas, bem como o material para acompanhamento das aulas, com questões voltadas para a preparação para o ENEM.

Assim, o projeto de extensão Anatofera é um projeto gratuito e ofertado de forma online transmitido pelo Canal do Youtube da Faculdade Alencarina ou pelo aplicativo Google Meet, com objetivo de auxiliar na preparação dos estudantes que prestarão o vestibular nacional através de aulas ministradas pelos membros da liga e supervisionado pelos professores orientadores.

Diante do exposto, o estudo tem o objetivo de apresentar relatos de experiências sobre as intervenções realizadas pelos acadêmicos e membros da LAAHFAL (Liga Acadêmica de Anatomia Humana da FAL), na realização das ações de extensão sobre anatomia humana e fisiologia, para estudantes do ensino médio de escolas públicas, através do projeto de extensão Anatofera: “O Corpo Humano no Enem”.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, descritivo, com abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da vivência dos membros da Liga Acadêmica de Anatomia Humana (LAAHFAL), no desenvolvimento do Projeto de Extensão “Anatofera”, realizado durante os meses de outubro e novembro de 2021.

O público-alvo da ação, foram 47 estudantes matriculados no segundo e terceiro ano do ensino médio, de quatro escolas pública dos municípios de Sobral e Itarema, localizadas no estado do Ceará, cadastrados no projeto de extensão Anatofera. As escolas que aceitaram participar do projeto, realizaram o preenchimento de uma ficha para cadastro da escola, do Termo de Anuência e os estudantes foram cadastrados através do preenchimento de um formulário no Google Forms, onde também realizaram o preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), para participação na pesquisa.

No encontro do dia 14/10/2021, foi abordado o tema: Anatomia e Fisiologia do Sistema Circulatório e participaram 47 estudantes com idades que variavam entre 17 à 18 anos, sendo: 37 alunos (78,7%) apresentavam 17 anos e 10 (21,3%), tinham 18 anos. Já no momento do dia 04/11/21, foi falado sobre o tema: Sistema Nervoso e Sistema Imunológico, participando 26 estudantes, onde 13 estudantes (50%), tinham 18 anos; 12 estudantes (46,2%), apresentavam 17 anos e um (3,8%), tinha 16 anos.

Os encontros do Projeto Anatofera ocorreram nas datas: 23/09, 30/09, 14/10 e 04/11/2021. Porém no relato de experiência da pesquisa, será relata a experiência dos encontros dos dias: 14/10/2021 e 04/11/2021.

As ações de extensão do projeto foram desenvolvidas por 15 membros da liga, graduandos dos cursos de enfermagem, fisioterapia e nutrição, de duas Instituições de Nível Superior (IES), do município de Sobral, Ceará. E devido a pandemia da COVID-19, houve a necessidade por parte dos membros da LAAHFAL em buscar novas formas de compartilhar conhecimentos sobre anatomia e assim foram planejadas e desenvolvidas as ações de forma online, por meio remoto.

Deste modo, para a realização da ação do dia 14/10/21, foi utilizada a plataforma digital de ensino remoto voltada para a comunicação, como o Google Meets® onde foram realizadas as atividades de extensão do projeto baseados no conteúdo estudado, permitindo uma interação aberta e fluida entre as partes. O Meet é a plataforma do Google para a realização de videoconferências. Já no momento do dia 04/11/21, para a transmissão foi utilizado o Canal do Youtube da Faculdade Alencarina (FAL): Vemprafal: <https://www.youtube.com/c/VemPraFAL>, onde foram realizadas as atividades de extensão do projeto Anatofera.

Conforme exposto, os participantes receberam os links do Google Meet, como também do canal do Youtube. Os links eram repassados para os diretores e coordenadores das escolas, bem como as apostilas em formato PDF, que foram realizadas pelos estudantes e orientadores da LAAHFAL, para acompanhamento das aulas, onde abordavam a apresentação do tema e questões voltadas para a preparação dos estudantes para o Enem, sobre Anatomia Humana e Fisiologia do Sistema Nervoso e Sistema Imunológico.

Nas redes sociais da LAAHFAL, no Instagram: @laahfal, também foram postadas questões do ENEM voltadas para os temas estudados, antes e após os encontros, para os estudantes irem se familiarizando com as questões que seriam comentadas nos momentos do projeto Anatofera.

Desta forma, para a metodologia de ensino, nos momentos iniciais das aulas foram utilizados o PowerPoint (Microsoft Office 2016) e exibidas no Google Meet e transmitido para o canal do Youtube, para exibir o conteúdo teórico sobre anatomia e fisiologia do sistema nervoso e imunológico. E para demonstração do corpo humano, utilizou-se o aplicativo 3D: Human Anatomy Atlas (desenvolvido Visible Body), o qual pode explorar o corpo humano em uma realidade tridimensional.

Os encontros foram gravados pela plataforma digital do google meet e no site do canal do Youtube “vemprafal”, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=HzcBLnX2cME>, facilitando a realização do relato da experiência, onde os membros da liga realizaram o acesso aos links e realizaram a análise do material de forma concisa, facilitando a escrita da experiência.

E para a forma de avaliação da ação de extensão, utilizou-se o “Formulários Google Forms” constituído de algumas perguntas para feedback dos estudantes participantes sobre o projeto.

Abaixo, na tabela 01, têm-se a Programação do Projeto de Extensão Anatofera no semestre 2021.2. Sobral, Ceará, 2021.

DATA	CONTEÚDO
23/09/2021	Anatomia e Fisiologia do Sistema Locomotor e Sistema Urinário.
30/09/2021	Anatomia e Fisiologia do Sistema Digestório e Sistema Endócrino.
14/10/2021	Anatomia e Fisiologia do Sistema Circulatório.
04/11/2021	Anatomia e Fisiologia do Sistema Nervoso e Sistema Imunológico.

Tabela 01- Programação do Projeto de Extensão Anatofera no semestre 2021.2. Sobral, Ceará, 2021.

Fonte: autoria própria.

A coleta de dados foi realizada a partir da análise dos momentos do projeto de extensão Anatofera, realizados através do aplicativo google meet e pelo Canal do Youtube da FAL, veiculado pelos membros da LAAHFAL.

Como procedimentos éticos, a pesquisa adotou a Resolução n: 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que garante proteção aos seres humanos participantes de pesquisas científicas no respeitante a sua dignidade (BRASIL, 2012).

Para o anonimato dos estudantes, foram utilizados os codinomes Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3... até Estudante 47. Para a análise dos dados, utilizou-se a categorização das falas de Minayo, com a seguinte categoria: “Dialogando com os estudantes do ensino médio sobre anatomia e fisiologia com foco no ENEM”.

REFERENCIAL TEÓRICO

Anatomia é a ciência que estuda a estrutura do organismo humano e seus componentes. A anatomia humana é um tópico básico de pesquisa com uma das primeiras evidências escritas de estudos encontradas no Egito antigo, em 1.600 Antes de Cristo (AC) com relatos de papiros descrevendo coração, vasos sanguíneos, fígado, rins, hipotálamo, útero e bexiga (BRAND-SABERI, 2016). Acredita-se que esses documentos sejam cópias incompletas de documentos antigos, descritos em 3.000 a 2.500 anos AC (STANDRING, 2016).

Neste sentido, no ensino de anatomia humana, a disciplina de anatomia humana, por ser uma das bases fundamentais do ensino em saúde (ESTAI, 2016), tem papel também histórico conforme relatado nos parágrafos anteriores.

Assim, pode-se dizer que explorar a anatomia humana se faz imprescindível para o conhecimento e compreensão do corpo humano como um todo, independente da faixa etária, na importância e interação de todas as suas estruturas e características individuais dos seus órgãos, como meio essencial para promover a vida e cura dos males, intenção primária no ato de cuidar, enquanto técnica e arte e ciência no seu mais expressivo compromisso (DANGELO; FATINI, 2007).

Deste modo, as ligas acadêmicas de anatomia humana, ajudam no aprofundamento de conhecimentos. Assim a liga acadêmica é uma associação científica que visa

complementar a formação em uma área específica, por meio de atividades que atendam os princípios do tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão (ABLAM, 2010; CAVALCANTE ASP, et al., 2018), representando uma oportunidade singular para o desenvolvimento das atividades extracurriculares e expansão do aprendizado (MONTIEL, et al., 2016; PERES CM, et al., 2007).

Contudo, a extensão universitária, proclamada em documentos legais, como uma das bases do tripé universitário e elemento da indissociabilidade com a pesquisa e o ensino, precisa ser compreendida para então ser planejada e executada. Essa compreensão deve vir a ser constituída, tanto por parte das instituições universitárias quanto pelos docentes e acadêmicos, pois é uma atividade intencional e não prática pela prática (FORPROEX, 2012).

Neste sentido, ressalta-se que o modelo acadêmico visa a compreensão da dimensão científica e da relação entre a Universidade e a sociedade, valorizando a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, a relação dialógica e a mudança social. Neste sentido, a concepção de extensão universitária, como apresentado nos documentos do FORPROEX – Fórum dos Pró-Reitores de Extensão (2012), se constituiu como um vasto conjunto de ações e realizada principalmente, através de projetos e programas, enquanto um processo educativo, científico e articulado.

Desta forma, a exposição de matérias do ensino superior para os estudantes do ensino fundamental e médio, pode possibilitar as crianças e adolescentes um direcionamento para seu futuro, verificando sua afinidade com as disciplinas, podendo pré-selecionar algumas profissões para seu futuro (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017).

Porém, para o ensino atual de anatomia humana, ocorre a necessidade do uso de tecnologias, pois o impacto que as novas tecnologias podem trazer no processo de aprendizagem é um fato cada vez mais posto em evidência com repercussões em todo sistema educacional.

Desta forma, vários estudos já consideram que o ensino em anatomia humana, com o uso de tecnologias como softwares educacionais, os em 3D por exemplo, pode tornar as aulas mais atrativas e agradáveis motivando esses alunos e servindo como uma fonte de estudo alternativa estimulando e facilitando compreensão de determinados eventos, como os fisiológicos, por exemplo (Baldo 2017; Ribeiro 2017; Carneiro 2019; Rodrigues et al. 2019), despertando a curiosidade e a autonomia de cada indivíduo, possibilitando ao aluno noção da sua própria vida e do mundo que está inserido

RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Dialogando com os estudantes do ensino médio sobre anatomia e fisiologia, mediado pelo projeto Anatofera”.

No início das ações dos dias 14/10 e 04/11/21, foram realizadas uma exposição

dialogada sobre a Anatomia e Fisiologia do Sistema Circulatório, Sistema Nervoso e Sistema Imunológico, através de slides no PowerPoint, trazendo os principais pontos sobre os sistemas. E ao final das exposições dialogadas, foi aberto o software Human Anatomy Atlas (desenvolvedor Visible Body) e à medida que o assunto era explanado, foi acompanhado pelas imagens do aplicativo, no qual um dos membros da liga realizava a manipulação de acordo com cada tópico abordado. A utilização do aplicativo permitiu que os membros explorassem a relação entre os sistemas de acordo com as dúvidas apresentadas pelos estudantes.

Dessa forma, para ajudar na compreensão da morfuncionalidade dos sistemas do corpo humano, usou-se o aplicativo Human Anatomy Atlas-2018, o qual o aluno pode explorar o corpo humano em uma realidade tridimensional. Nele é possível escolher a região que será observada, planos e secções corporais, órgãos isolados ou incluídos num sistema, dentre outras funcionalidades. Ademais, fornece informações sobre o órgão como localização, função e patologias associadas. Como recursos extras, há animações sobre o funcionamento de sistemas, quizzes para resolução, e produção de cards personalizados esquemas de observação para uso posterior (VANDERLEI et. al., 2020).

Os acadêmicos membros da LAAHFAL, utilizaram o aplicativo, como forma de complementar o aprendizado dos alunos, estimulando os estudantes do ensino médio no aprendizado sobre os conteúdos. Além disso, durante o uso do software nos dois encontros, foi ocasionado perguntas que não estavam diretamente correlacionadas ao assunto abordado, mas que foram surgindo durante a aula, onde os ligantes da LAAHFAL buscaram a reformulação de conceitos errôneos sobre o funcionamento do corpo humano identificados durante a aula.

Assim, as ações de extensão do projeto anatofera, apresentou resultados satisfatórios, conforme o feedback de 46 estudantes participantes na ação do dia 14/10, onde: 34 estudantes (72,3%), abordaram que foi “Excelente a aula” e 12 alunos (25,5%) citaram que foi “Bom”. Destes estudantes, 93,6% conseguiram entender o conteúdo repassado pelos ligantes sobre o sistema circulatório.

Sobre a metodologia utilizada, 97,9% dos estudantes do ensino médio participantes, relataram que “gostaram” e que acharam interessante utilizar o software 3D de anatomia humana, onde a aula ficou mais interessante e divertida, aprendendo de forma mais eficiente o conteúdo de anatomia humana.

E sobre a qualidade do ensino repassado pelos membros da LAAHFAL, em notas de 0 à 10: 30 estudantes (63,8%) atribuíram nota 10,0; 11 estudantes (23,4%), nota 9,0; cinco (10,6%), marcaram nota 8,0; e um aluno (2,1%), marcou nota 7,0.

Percebeu-se com a realização das ações de extensão do projeto, que o Anatofera apresentou-se como um “compromisso social”, promovendo relações sociais com os estudantes das escolas públicas, onde através da universidade, com a ação realizada pelos ligantes da LAAHFAL, favoreceram a produção conhecimentos de anatomia humana

para pré vestibulandos que iriam realizar o ENEM.

Já na ação do projeto de extensão, da data: 04/11/2022, conforme os resultados do formulário do google forms, a primeira pergunta estava relacionada ao conhecimento dos estudantes sobre o que era anatomia humana: 25 estudantes (96,2%), relataram que “Sim”, sabiam o que era a Anatomia Humana e um estudante (3,8%), respondeu que “Não”. Dos 26 estudantes que responderam, todos afirmaram (100%), que achavam importante o estudo do corpo humano.

Outra pergunta do formulário, interrogava se os estudantes consideravam sua participação do Projeto Anatofera, através dos conhecimentos repassados, ajudaria na escolha da sua futura profissão e inserção no ensino superior, onde 25 estudantes (96,2%) responderam que “Sim” e um estudante (3,8%), respondeu “Não”. E posteriormente foi perguntado se após os conhecimentos repassados, os mesmos teriam interesse em ser um futuro universitário do curso da saúde, onde 22 estudantes (84,6%) inseriram que “Sim” e quatro estudantes (15,4%), falaram que “Não”.

Neste contexto, diversos estudantes da rede pública de ensino não possuem a perspectiva de ingressar no ensino superior e veem esse objetivo como algo distante e quase impossível, pois não foram introduzidos a conteúdos que poderão ser aprofundados na universidade. O trabalho realizado por Silva et al. (2016), em diversas escolas públicas e privadas, apontou que apenas 56% dos estudantes tinham alguma escolha profissional. Portanto, é papel da Universidade buscar alternativas para socializar os espaços, o acervo e os conteúdos com a comunidade, no intuito de aproximá-las.

Deste modo o auxílio dos ligantes com o projeto Anatofera aproximou os estudantes das escolas públicas a universidade, mostrando a importância dos conteúdos de anatomia humana, auxiliando em um momento decisivo na vida de todo estudante: a hora de escolher a profissão, fazendo a diferença para aqueles que ainda não sabem qual carreira pretendem seguir.

Já em relação a aula ministrada pelos membros da LAAHFAL no projeto, 16 estudantes (61,5%), afirmaram que foi “Excelente” e 10 estudantes (38,5%), inseriram que foi “Bom” e 100% dos estudantes falaram que conseguiram entender o conteúdo abordado.

E sobre as dúvidas apresentadas pelos estudantes do ensino médio, durante a aula do projeto de extensão, os jovens relataram que tiveram dificuldades de entender as divisões e funções do sistema nervoso e medula espinhal. E outros estudantes não relataram dificuldades em entender o conteúdo explicitado pelos ligantes, conforme exposto em algumas falas abaixo:

Estudante 13: *“Apresentei dificuldade em entender sobre a anatomia do sistema nervoso periférico”.*

Estudante 19: *“Fiquei apenas confuso sobre o sistema nervoso. Mas irei assistir novamente a aula no canal do youtube”.*

Estudante 22: *“Tinha dúvida acerca da medula espinhal, mas, graças a Deus”.*

foi possível entender nas explicações dos universitários”.

Em relação a metodologia de ensino utilizada pelos membros da LAAHFAL no projeto de extensão Anatofera, 25 estudantes (96,2%) ressaltaram que foi boa. E 1% (3,8), inseriu que não, porém não justificou.

Desta forma, ressalta-se que as novas formas de trabalhar com o conhecimento de anatomia humana nas ações de extensão da LAAHFAL, através do projeto anatofera com os estudantes das escolas públicas, conseguiu romper com o modelo tradicional para ensinar anatomia humana, por meio das metodologias ativas, através de um software 3D, ocorrendo a problematização ou a aprendizagem baseada em problemas.

Conforme exposto, a renovação de metodologias de ensino-aprendizagem é uma necessidade constante. A diversidade de metodologias, de estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, deve objetivar uma educação transformadora que, ao discutir assuntos relevantes para a vida em sociedade, proporcione aos alunos capacidade de conhecer, criticar e transformar a realidade na qual estão inseridos (SANTOS, 2019).

E por fim, após a finalização das atividades do projeto Anatofera, os membros da LAAHFAL, solicitaram aos estudantes que eles realizassem sugestões ou apresentassem um feedback sobre o momento da aula do projeto anatofera. Assim alguns alunos apresentaram alguns relatos:

Estudante 05: *“Estão de parabéns. Admiração por dominarem tão bem os conteúdos. Aula com boa didática”.*

Estudante 15: *“Aula excelente, muito bem explicada, elaborada e ilustrativa, que induziram aos alunos estudarem e buscarem conhecimentos sobre o corpo humano”.*

Estudante 22: *“Continuem com o projeto anatofera, por favor. Pois assim como ele me ajudou, como também meus colegas, poderá ajudar vários outros”.*

Além disso, a extensão universitária, através do projeto de extensão Anatofera: “O corpo humano no Enem” proporcionou aos universitários participantes, o contato com habilidades de comunicação (como a oratória), despertando a vocação pela docência, a formação humanista e a aproximação com a comunidade.

Todas essas experiências contribuem para a formação de futuros profissionais da área de Saúde (FORNAZIERO et al., 2010). Diniz e Guerra (2000) apontam que “há um enorme espaço vazio que precisa do suporte das universidades, quando se trata da educação suplementar advinda de atividades extensionistas, a qual interfere na sociedade não acadêmica”. Sendo assim, os estudantes do ensino superior também são beneficiados ao colocarem em prática os conhecimentos adquiridos em aula e ao trabalhar as diversas formas de expressão para se alcançar o objetivo de ensinar.

Não obstante, a extensão pode: aprimorar substancialmente a formação universitária nos aspectos cívico-políticos e afetivo comportamentais (COELHO, 2014); contribuir para a formação ética humanizada dos universitários (CARVALHO et al., 2020); além

de proporcionar o desenvolvimento de habilidade de comunicação e a experiência em docência.

Por fim, ressalta-se que o Projeto de Extensão ANATOFERA: “O corpo Humano no ENEM”, ajudou os pré-vestibulandos e futuros universitários, no entendimento dos conteúdos de anatomia e fisiologia humana, contribuindo com conhecimentos sobre a anatomia e funcionamento do corpo humano, um dos assuntos recorrentes nas provas de ciências naturais do ENEM, preparando-os para o exame.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, observa-se que executar o projeto Anatofera: “O corpo humano no ENEM”, potencializou substancialmente a aquisição de conhecimento sobre o corpo humano junto aos estudantes do ensino médio, levando os conhecimentos de anatomia humana e fisiologia para além dos muros da universidade.

Nesta perspectiva, frente aos resultados alcançados, pode-se inferir que, o conhecimento compartilhado sobre o corpo humano foi bem consolidado pelos estudantes, preparando-os para o ENEM. E observou-se também que além da contribuição no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, foi possível estimulá-los a dar continuidade na busca de novos conhecimentos no meio acadêmico de ensino superior.

Desta forma, isto foi possível devido ao modelo de atividades teórico-práticas lúdico-educativas do projeto Anatofera, como suplemento ao modelo tradicional de ensino. As ações possibilitaram a integração entre assuntos teóricos previamente estudados em sala de aula e a prática abordada pelo Projeto Anatofera.

Por fim, adicionalmente, torna-se interessante explorar o impacto do projeto na formação dos estudantes de graduação, como a segurança em apresentações acadêmicas e a influência no desempenho prático em disciplinas do ciclo clínico (nas quais a relação profissional-paciente e as habilidades de comunicação são mais claramente exigidas).

REFERÊNCIAS

ABLAM. Diretrizes Nacionais em Ligas Acadêmicas de Medicina. 2010.

BRASIL. RESOLUÇÃO N. 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012. Ministério da Saúde Conselho Nacional de Saúde. [Acesso em 4 dez 2017]. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

BRAND-SABERI, BEATEZAEHRES, HOLM. The development of anatomy: from macroscopic body dissections to stem cell-derived organoids. *Histochemistry and Cell Biology*, v. 146, n. 6, p. 647-650, 2016.

BALDO, A. P. V. (2017). “Uso de tecnologias digitais: relato de experiência do uso de aplicativo móvel como auxílio no processo ensino e aprendizagem de anatomia humana”. 2017. Artigo (Especialização) – Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado. Disponível em: Acesso em 11-01-2022.

DANGELO, J. G.; FATINI, C. A. Anatomia Humana Sistêmica e Segmentar. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2007.

JANTKE, Regina V. D. R.; CARO, Sueli M. P. A Extensão e o Exercício da Cidadania. São Paulo: Liber Livro, 2013.

MINAYO MCS. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. 406p.

ESTAI, MOHAMEDBUNT, STUART. Best teaching practices in anatomy education: A critical review. *Annals of Anatomy - Anatomischer Anzeiger*, v. 208, p. 151-157, 2016.

MONTIEL EMS, et al. Relatos das ações extensionistas da liga acadêmica do trato gastrointestinal e doenças metabólicas, 2016; 12(3): 436-446.

STANDRING, SUSAN. A brief history of topographical anatomy. *Journal of Anatomy*, v. 229, n. 1, p. 32-62, 2016.

CARVALHO, H. D. G. et al. Atividade lúdico-educativa para ensino de neurociência aos escolares da rede pública. *Brazilian Journal of Health Review*, v.3, n.3, p. 6458-6455, 2020.

COELHO, Geraldo Ceni. O papel pedagógico da Extensão Universitária. *Em Extensão*, v. 13, n. 2, p. 11-24, 2014.

DINIZ, C. W. P.; GUERRA, R. B. Assimetrias da educação superior brasileira: vários brasis e suas conseqüências. Editora Universitária UFPB, 2000.

FORNAZIERO, C. C. et al. O ensino da anatomia: integração do corpo humano e meio ambiente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 34, n. 2, p. 290-297, 2010.

FORPROEX - Fórum De Pró-Reitores De Extensão Das Instituições De Educação Superior Públicas Brasileiras Plano Nacional De Extensão Universitária. Política Nacional de Extensão Universitária. 2012.

MATTA, Cristiane Maria Barra da; LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 583-591, dez. 2017. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>. Acesso em: 17 jan. 2022.

VANDERLEI, AB; SANTOS IRMR; GÓZ PMV. O uso de um aplicativo 3D para Ensino de Fisiologia Humana. V Congresso sobre Tecnologias na Educação. 2020.

SANTOS, Anthony Marcos Gomes dos; SILVA JUNIOR, Marcos José da; SANTOS, Pablo Acácio dos. Desenvolvimento de metodologias ativas para o ensino de anatomia humana. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 4, p. 3341-3352, apr. 2019.

CONSULTORIA EM LACTAÇÃO NOS CUIDADOS DAS INTERCORRÊNCIAS NA AMAMENTAÇÃO

Data de aceite: 02/05/2022

Lucicarla Soares da Silva Mendes

Enfermeira da Unidade de Saúde
São Bento – PB, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/415521326222930>

Rafaelli Dayse Meneses Moreno

Enfermeira da Unidade de Saúde
Teresina – PI, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3863032148675125>

Samara Janielle Alves Morais Soares

Enfermeira da Unidade de Saúde
Abaré – BA, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1300183415735614>

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma revisão atualizada sobre as intercorrências mais frequentes durante o aleitamento materno e a atuação das consultoras no acompanhamento das mães em processo de amamentação. Para a metodologia utilizamos a abordagem qualitativa com o uso do procedimento de pesquisa bibliográfica, contendo informações atuais sobre os desafios da consultora em lactação diante das intercorrências encontradas por mães que amamentam. Para o aprofundamento teórico recorreremos aos autores que discutem sobre a história da amamentação no mundo e no Brasil, como a Organização Mundial de Saúde, o Fundo de Nações Unidas para a infância (UNICEF), as iniciativas de promoção a saúde da criança na amamentação, como as Iniciativa Hospital Amigo da Criança, Método Canguru, Norma Brasileira de Comercialização de Alimentos para Lactentes

e Crianças de Primeira Infância (NBCAL), a Rede Brasileira de Bancos de Leite Humano (BLH), a Estratégia Amamenta e Alimenta Brasil (EAAB), a iniciativa Mulher Trabalhadora que Amamenta (MTA) e as campanhas anuais, como a Semana Mundial do Aleitamento Materno (SMAM) e Dia Nacional de Doação de leite humano. Como conclusão percebemos que as principais intercorrências são ingurgitamento mamário, dor, fissura mamilar, mastite, fenômeno de Raynaud, candidíase mamária, entupimento de ductos, galactocele e abscessos. O manejo clínico adequado realizado por uma consultora em lactação se configura como um importante fator para a condução do processo, sendo um suporte necessário para a continuidade da amamentação.

PALAVRAS-CHAVE: Consultoria; Lactação; Intercorrências; Cuidados; Amamentação.

LACTATION CONSULTANCY IN THE CARE OF BREASTFEEDING INTERCURRENCIES

ABSTRACT: This article aims to present an updated review of the most frequent complications during breastfeeding and the role of consultants in monitoring mothers in the breastfeeding process. For the methodology, we used a qualitative approach with the use of the bibliographic research procedure, containing current information about the challenges of the lactation consultant in the face of the complications encountered by breastfeeding mothers. For theoretical deepening, we turn to authors who discuss the history of breastfeeding in the world

and in Brazil, such as the World Health Organization, the United Nations Children's Fund (UNICEF), initiatives to promote children's health in breastfeeding, such as the Baby-Friendly Hospital Initiative, Kangaroo Method, Brazilian Food Marketing Standard for Infants and Young Children (NBCAL), the Brazilian Network of Human Milk Banks (BLH), the Breastfeeding and Feeding Brazil Strategy (EAAB), the Working Women who Breastfeed (MTA) initiative and annual campaigns, such as the World Breastfeeding Week (SMAM) and National Human Milk Donation Day. In conclusion, we noticed that the main complications are breast engorgement, pain, nipple fissure, mastitis, Raynaud's phenomenon, breast candidiasis, duct blockage, galactocele and abscesses. The appropriate clinical management performed by a lactation consultant is an important factor for the conduction of the process, being a necessary support for the continuity of breastfeeding.

KEYWORDS: Consultancy; Lactation; Complications; care; Breast-feeding.

INTRODUÇÃO

A recomendação da Organização Mundial da Saúde é que o leite materno seja o alimento exclusivo nos primeiros seis meses por ser completo para o bebê e oferecer os nutrientes para que ele se desenvolva saudável (BRASIL, 2020). Apesar do aleitamento ser um ato instintivo, natural e fundamental para a sobrevivência das espécies no reino animal, no ser humano é uma prática complexa e apresenta inúmeros fatores. Segundo Rego (2015), o seu sucesso na amamentação envolve associações de vários fatores, como o vínculo mãe-bebê, o preparo adequado da mulher o apoio do pai e familiares bem como a atenção dos profissionais de Saúde.

As complicações frequentemente causadas pela amamentação incluem o ingurgitamento mamário, dor, fissura mamilar, mastite, fenômeno de Raynaud que geralmente surgem nos primeiros dias após o parto ou após muito tempo a amamentar o bebê. Diante uma situação em que o aleitamento materno não esteja evoluindo bem, é importante realizar um diagnóstico para desenvolver um plano de ação para cada área específica. A consultora em lactação é uma profissional capacitada a atuar de maneira institucionalizada (em empresas) ou em atendimentos domiciliares a fim de promover, facilitar e defender o aleitamento materno. Diante disso, o objetivo do presente trabalho é apresentar uma revisão atualizada sobre as intercorrências mais frequentes durante o aleitamento materno e a atuação das consultoras no acompanhamento das mães em processo de amamentação.

O interesse da pesquisa se deu pelas nossas experiências como enfermeiras, tanto atuando em postos de saúde e cuidando do pré-natal e pós-parto das mulheres atendidas pela Unidade Básica de Saúde (UBS), quanto atuando como Consultoras em Amamentação. Portanto, nossas experiências (e dedicação acadêmica) foram primordiais para nosso ingresso na área da consultoria, assim como foram essenciais para implementação do acompanhamento das mães que estão com dificuldades na amamentação, beneficiando

assim a saúde da dupla mãe-bebê.

Considera-se que este estudo contribui para o embasamento da prática clínica dos profissionais e para o direcionamento de pesquisas clínicas futuras, necessárias para as evidências científicas da assistência prestada à lactante nas intercorrências dessa fase.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como abordagem metodológica a qualitativa, utilizando-se do procedimento de pesquisa a bibliográfica e das experiências subjetivas das autoras, consolidado no relato de experiência da Consultoria em Lactação. Segundo Lakatos e Marconi (2003) a observação em equipe é o mais recomendável por possibilitar perceber a realidade por diversos ângulos, o que o relato de experiência permitiu unir as observações realizados na consultoria em lactação.

Para o aprofundamento teórico recorremos aos autores que discutem sobre a história da amamentação no mundo e no Brasil, como a Organização Mundial de Saúde, o Fundo de Nações Unidas para a infância (UNICEF), as iniciativas de promoção a saúde da criança na amamentação, como as Iniciativa Hospital Amigo da Criança, Método Canguru, Norma Brasileira de Comercialização de Alimentos para Lactentes e Crianças de Primeira Infância (NBCAL), a Rede Brasileira de Bancos de Leite Humano (BLH), a Estratégia Amamenta e Alimenta Brasil (EAAB), a iniciativa Mulher Trabalhadora que Amamentam (MTA) e as campanhas anuais, como a Semana Mundial do Aleitamento Materno (SMAM) e Dia Nacional de Doação de leite humano.

Para verificação da importância e do ineditismo da pesquisa recorremos a dois bancos de Dados, o periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e a *Scielo*, utilizando os descritores “*Amamentação and intercorrências*”. No periódico da CAPES não foi encontrado nenhum artigo relacionado ao tema. No *Scientific Electronic Library Online – Scielo* foram indicados dois artigos, mas, sendo estudos em inglês. Dessa maneira, consideramos que esta pesquisa se inclui no ineditismo, trazendo uma contribuição para a área da saúde e para as mães que tem dificuldades nesse processo de amamentação.

Para o desenvolvimento do estudo o artigo foi dividido em: introdução, na qual foi introduzido o tema, a relevância da pesquisa e o objetivo. A metodologia, com os processos de pesquisa. O referencial teórico auxiliando nas análises e na relevância da amamentação para a vida da criança. As considerações finais, com os aspectos positivos e futuras pesquisas com o aprofundamento do tema e por fim as referências com os autores e suas pesquisas que foram selecionados para a construção do estudo.

VALORIZAÇÃO DO ALEITAMENTO MATERNO

A partir da década de 70 a regulação brasileira era ineficiente no controle do

marketing de alimentos para lactente, bem como de chupetas e mamadeiras. (CARVALHO, 2019) Concomitantemente por toda parte multiplicavam-se os locais onde as crianças mais vulneráveis recebiam leite de vaca como complemento dietético. Por isso o Brasil apresentou um declínio do aleitamento materno, aumento da desnutrição e da mortalidade infantil. (REGO, 2015)

Conforme Carvalho (2019), depois dessa verificação presencia-se uma mudança nas políticas pública em relação ao incentivo ao aleitamento materno. A Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Fundo de Nações Unidas para a infância (UNICEF) iniciaram esforços e várias ações foram recomendadas para conscientização sobre as vantagens do aleitamento materno.

Dentre as principais políticas de promoção e proteção ao apoio ao aleitamento materno implementado no Brasil nos últimos anos pelo Ministério da saúde, destacam-se: a Iniciativa Hospital Amigo da Criança, Método Canguru, Norma Brasileira de Comercialização de Alimentos para Lactentes e Crianças de Primeira Infância (NBCAL), a Rede Brasileira de Bancos de Leite Humano (BLH), a Estratégia Amamenta e Alimenta Brasil (EAAB), a iniciativa Mulher Trabalhadora que Amamenta (MTA) e as campanhas anuais, como a Semana Mundial do Aleitamento Materno (SMAM) e Dia Nacional de Doação de leite humano. (BRASIL, 2017).

Segundo Carvalho (2019) a prevalência da amamentação exclusiva em menores de 6 meses passou de 3,1 para 41% entre 1975 e 2008. A duração média do aleitamento materno que era de 2,5 meses entre 1974-1975 passou para 5,5 meses em 1989, 9,9 meses em 1999 e 11,3 meses em 2008.

A estratégia para incentivar a amamentação vem apresentando resultados. Os índices nacionais do aleitamento materno exclusivo entre crianças menores de 6 meses aumentaram de 2,9%, em 1986, para 45,7% em 2020. Já o aleitamento para crianças menores de quatro anos passou de 4,7% para 60% no mesmo período. (BRASIL, 2021)

Apesar dos indicadores de aleitamento materno ao longo dos anos progrediram, ainda estamos aquém das recomendações da OMS que é de 180 dias, e o modo exclusivo está longe de ser universal.

A recomendação da Organização Mundial da Saúde é que o leite materno seja o alimento exclusivo nos primeiros seis meses por ser completo para o bebê e oferecer os nutrientes para que ele se desenvolva saudável. A partir dessa idade, e até os dois anos ou mais, a recomendação é que a amamentação seja mantida junto com o consumo de alimentos saudáveis. (BRASIL, 2020)

Inúmeras pesquisas consistentes têm demonstrado os benefícios do aleitamento materno para saúde da mãe e do bebê. Para a mãe ressaltam, o efeito contraceptivo (amenorreia lactacional), a proteção contra câncer de mama, ovário e endométrio, o efeito protetor contra osteoporose e fratura, melhor recuperação do peso pré gestacional, redução de risco de doenças cardíacas hipertensão diabetes, hipercolesterolemia e

acidente vascular celebra cerebral, em contar os aspectos psicológicos e econômicos. Os efeitos protetores do aleitamento materno na saúde do bebê também são comprovados pelos estudos que ressaltam o papel protetor frente as alergias, as neoplasias, desnutrição, diabetes melito e doenças digestivas. (CARVALHO, 2019)

Amamentação exclusiva nos primeiros 6 meses de vida tem sido cada vez mais valorizada na promoção da saúde da criança, no entanto ela ainda é pouco praticada por várias razões. Será apresentado nesse artigo, as intercorrências mais frequentes durante o aleitamento materno e a atuação das consultoras no acompanhamento das mães em processo de amamentação.

INTERCORRÊNCIAS NA AMAMENTAÇÃO

Não há como pensar em amamentação e não mencionar que é um evento complexo e que envolve a vida da mulher como um todo. Existem fatores biológicos, sociais, econômicos, culturais e psicológicos que influenciam nesse processo e que vão além de uma política específica (BRASIL, 2017). Segundo Bocolini (2015), há que se considerar o contexto biopsicossociocultural no qual a mulher está inserida, visto que muitos são os determinantes que exercem influências na iniciação e na manutenção do AM e que, por isso, devem ser criteriosamente avaliados.

Ajudar as mães para que o início do aleitamento materno aconteça da melhor forma, corresponde ao passo 4 da Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC) (LIMA, 2018) e é uma prática que pode reduzir em 22% a mortalidade neonatal (BRITO, 2021). Estudo realizado em Gana (África), com aproximadamente 11 mil crianças, concluiu que 22% das mortes neonatais poderiam ter sido evitadas se todas as elas tivessem sido amamentadas na primeira hora (FUCILE, 2012). Na Índia, foi observado que o início tardio do aleitamento materno (superior a 24 horas) estava relacionado a um aumento de 78% do risco de mortalidade neonatal (FUJINAGA, 2016). Um estudo no Nepal (Ásia), com mais de 22 mil crianças, observou que o risco de mortalidade neonatal aumentou em 41% quando o aleitamento materno ocorreu após 24 horas de vida (BRAGA, 2009).

As intercorrências mamárias podem ter início, principalmente, entre o primeiro dia e o décimo dia de pós-parto, quando ainda ocorrem adaptação no processo de amamentar, como também no decorrer da amamentação, introdução alimentar e retorno ao trabalho. Dentre essas complicações estão o ingurgitamento mamário, dor, fissura mamilar, mastite, fenômeno de Raynaud, candidíase mamária, entupimento de ductos, galactocele e abscessos. Assim, o manejo clínico adequado realizado por um profissional capacitado se configura como um importante fator para a condução do processo.

A literatura aponta para o fato de que muitas nutrizes consideram os problemas no período de amamentação como normais e sofrem de maneira desnecessária, na grande maioria das vezes, as condições podem ser resolvidas com tratamentos adequados.

(NAKANO, 2003).

Conforme Perillo (2019), as fissuras mamilares são lesões do tecido mamilar resultantes de um manejo inadequado do processo de amamentação, bem como erro na técnica de amamentação, pega incorreta, mau posicionamento do bebê ao seio da mãe e disfunções orais não identificadas precocemente também podem contribuir para o surgimento de fissuras. O trauma mamilar é consequentemente a queixa de dor pela puérpera, é um dos fatores etiológicos que levam ao desmame precoce. No âmbito da assistência às mulheres com lesão mamilar, observa-se a existência de lesão do tipo eritema (sobretudo no início da prática em amamentação), muitas vezes acompanhada de aumento de sensibilidade da região aréolo-mamilar.

O ingurgitamento patológico consiste na distensão tecidual excessiva, crescimento dos alvéolos e consequente aumento no tamanho das mamas com presença de dor, podendo aparecer hiperemia local, edema mamário, mamilos planos e brilhantes que dificultam a pega do recém-nascido. A puérpera pode apresentar grande desconforto, febre, calafrios e mal-estar. Quando não ocorre intervenção de alívio do ingurgitamento, a produção de leite pode ser comprometida, o Fator Inibitório da Lactação (FIL) proteína contida no leite materno que envia informações para hipófise indicando que é para reduzir a produção de leite. O ingurgitamento mamário pode evoluir para mastite, um processo infeccioso agudo das glândulas mamárias, com achados clínicos como inflamação, febre, calafrios, mal-estar geral, prostração, se não tratado de maneira adequada ainda pode evoluir para abscessos mamários e sepse.

O abscesso mamário, em geral, é causado por mastite não tratada ou com tratamento tardio ou ineficaz. O não-esvaziamento adequado da mama afetada pela mastite, que costuma ocorrer quando a amamentação naquela mama é interrompida, favorece o aparecimento de abscesso. Pode ser identificado à palpação pela sensação de flutuação, porém nem sempre é possível confirmar ou excluir a presença de abscesso apenas pelo exame clínico. A ultra-sonografia pode confirmar a condição, além de indicar o melhor local para incisão ou aspiração.

Abscessos muito grandes podem necessitar de ressecções extensas, podendo resultar em deformidades da mama, bem como comprometimento funcional. Qualquer medida que previna o aparecimento de mastite (assim como a instituição precoce do tratamento da mastite, se ela não puder ser prevenida) consequentemente vai prevenir o abscesso mamário. O tratamento do abscesso consiste em esvaziamento do mesmo por meio de drenagem cirúrgica ou aspiração. Aspirações repetidas teriam a vantagem de ser menos dolorosas e mutilantes do que a incisão e drenagem, podendo ser feitas com anestesia local. Apesar da presença de bactérias no leite materno quando há abscesso, a manutenção da amamentação está indicada por não oferecer riscos ao recém-nascido a termo sadio (WORLD, 2000). A manutenção da lactação é importante, inclusive para o tratamento da condição, e há vários estudos que demonstram que a amamentação é

segura para o bebê mesmo na presença de *Staphylococcus aureus*. (NEWMAN, 2000).

O fenômeno de Raynaud, é uma isquemia intermitente causada por vasoespasmos que usualmente ocorre nos dedos das mãos e dos pés, também pode acometer os mamilos. Em geral ocorre em resposta à exposição ao frio, compressão anormal do mamilo na boca da criança ou trauma mamilar importante. Porém, nem sempre a causa é identificada. Os vasoespasmos podem causar palidez dos mamilos (por falta de irrigação sanguínea) e costumam ser muito dolorosos. Podem manifestar-se antes, durante ou depois das mamadas, mas é mais comum que ocorram depois das mamadas, provavelmente porque em geral o ar é mais frio do que a boca da criança. Muitas mulheres relatam dor em “fisgadas” ou sensação de queimação enquanto o mamilo está pálido, e por isso muitas vezes essa condição é confundida com candidíase, embora a infecção fúngica por si só possa levar ao fenômeno de Raynaud. Os espasmos, com a dor característica, duram segundos ou minutos, mas a dor pode durar 1 hora ou mais. É comum haver uma sequência de espasmos com repousos curtos. Algumas medicações, como fluconazol e contraceptivos orais, podem agravar os vasoespasmos (WALKER, 2002).

O bloqueio de ductos lactíferos ocorre quando o leite produzido numa determinada área da mama por alguma razão não é drenado adequadamente (não é necessária uma obstrução sólida). Isso ocorre com frequência quando a mama não está sendo esvaziada adequadamente, como quando a amamentação é infrequente ou quando a criança apresenta sucção inefetiva. Pode ocorrer também quando existe pressão local em uma área, como, por exemplo, um sutiã muito apertado, ou como consequência do uso de cremes nos mamilos.

Tipicamente, o bloqueio se manifesta pela presença de nódulos mamários sensíveis e dolorosos numa mãe sem outras doenças da mama. Pode haver dor, calor e eritema na área comprometida, não acompanhados de febre alta. Às vezes, essa condição está associada a um pequeno, quase imperceptível ponto branco na ponta do mamilo, que pode ser muito doloroso durante as mamadas (NEWMAN, 2000).

Newman, (2000) diz que a Galactocele é o nome dado à formação cística nos ductos mamários contendo fluido leitoso. É líquido, que no início é fluido, posteriormente um adquire um aspecto viscoso, que pode ser exteriorizado através do mamilo. Acredita-se que a galactocele seja causada por um bloqueio de ducto lactífero. Ela pode ser palpada como uma massa lisa e redonda, mas o diagnóstico é feito por aspiração ou ultrassonografia. O tratamento é feito com aspiração. No entanto, com frequência, a formação cística deve ser extraída cirurgicamente, porque o cisto enche novamente após a aspiração.

ATUAÇÃO E OS DESAFIOS DA CONSULTORA EM LACTAÇÃO

A consultora em lactação está capacitada para assistir mulheres e famílias no processo que envolve o aleitamento materno desde a gestação até o pós-parto, acolhendo,

orientando e apoiando essas famílias de acordo com o desejo delas. Segundo Perillo (2019) O profissional precisa realizar uma boa avaliação e escuta ativa considerando as queixas, os medos e o desejo das mulheres que estão grávidas ou em aleitamento materno. O trabalho do profissional que acompanha e assiste uma mulher, uma família, no período do aleitamento materno é amplo, complexo e exige muito estudo e técnica.

A educação pré-natal para gestante sobre manejo da lactação pode ser bastante positiva com o objetivo de aumentar a confiança na capacidade de amamentar, especialmente em primigestas. É na gestação que as mulheres devem buscar informação sobre o aleitamento materno, saber sobre a importância do aleitamento materno para a mãe e o bebê, que as mamas já estão prontas para amamentar, que o corpo da mulher se modifica para receber o bebê sem precisar usar nenhum produto na região do complexo mamilo areolar, nem friccionar produtos ásperos nesta região (PERILLO, 2019).

Na Consultoria pré-natal é realizada orientações de como posicionar o bebê para amamentar, sobre o posicionamento da mãe que deve ser o mais confortável para ela, já que depende do tipo de parto. De acordo com Carvalho (2019) a interação harmoniosa entre mãe e filho, no que diz respeito à posição contribui de maneira positiva para a troca de olhares, de sorrisos, de carinhos, palavras de afeto e acalento, tão essenciais durante a amamentação.

Ainda na consultoria pré-natal é orientado sobre a pega do bebê na mama, mesmo sabendo que os bebês apresentam reflexo de sucção, é preciso que eles consigam fazer sucção nutritiva para extrair leite de forma eficiente da mama. Ressalta-se ainda que para que ocorra a pega a mama adequada, requer a abertura plena da boca, abocanhando o mamilo, mas grande parte da aréola (CARVALHO, 2019).

Vários problemas podem acontecer durante a amamentação, em geral esses problemas se detectados precocemente e bem manejados podem reduzir ou não impactar a amamentação, diminuindo assim o risco de desmame precoce.

Conforme PERILLO 2019, em uma situação onde se encontra uma mãe e um bebê com dificuldades em amamentar, inicia-se a avaliação pela mãe, em seguida é realizada a avaliação do bebê e ao final aborda-se as dificuldades da díade durante a mamada.

Geralmente entre o 3º e o 5º dia após o parto acontece a apojadura, nesse período o manejo adequado é importante para evitar o ingurgitamento patológico realizando massagem nas mamas, ordenha manual de alívio, e mamadas eficientes em livre demanda (PERILLO, 2019). De acordo com CARVALHO, 2019 As massagens têm como finalidade mobilizar o leite provocando a diminuição do edema das mamas. Após as massagens faz-se a ordenha manual para melhorar a pega do bebê e uma extração eficaz de leite.

As fissuras mamilares é outra intercorrência frequente nas mamas após o parto (CARVALHO, 2019). É importante identificar o que está causando a fissura para que seja ajustado, como acontece nos casos de posicionamento ou pega incorreta e alteração de frênulo lingual. Algumas orientações podem ajudar no processo de cicatrização como

evitar o uso de conchas e absorventes, uso do próprio leite materno nos mamilos, uso das rosquinhas feitas de tecido para permitir que os mamilos não fiquem em contato direto com o sutiã, diminuindo a umidade. Orientar que a mãe amamente em uma posição diferente diminui o atrito na região lesionada (PERILLO, 2019).

O manejo para Raynaud consiste em tratar a causa básica que está levando ao vasoespasma no mamilo. Compressas mornas podem aliviar a dor. Quando a dor é importante e não há melhora com as medidas já citadas (o que é raro), pode-se utilizar alguns medicamentos, embora faltem estudos que embasem cientificamente sua indicação. Entre eles encontram-se: nifedipina (5 mg, três vezes ao dia, por 1 a 2 semanas, ou 30 mg uma vez ao dia, para a formulação de liberação lenta), vitamina B6 (200 mg/dia, uma vez ao dia, por 4 a 5 dias, e depois 50mg/dia por mais 1 a 2 semanas), suplementação com cálcio (2.000 mg/dia), suplementação com magnésio (1.000 mg/dia) e ibuprofeno. (NAKANO, 2000) (WALKER,2002)

Na obstrução de ducto a principal queixa da mãe é a dor, que pode aparecer durante e após as mamadas (), qualquer medida que favoreça o esvaziamento completo da mama irá atuar na prevenção do bloqueio de ductos lactíferos. Assim, técnica correta de amamentação e mamadas frequentes diminuem esta complicação, assim como usar sutiã que não bloqueie a drenagem do leite e não usar cremes desnecessários nos mamilos. Em alguns casos, quando a obstrução for superficial como um ponto branco e mesmo após mudar a posição para amamentar, sugerida a posição de quatro apoios, é possível desobstruir usando uma agulha estéril bem fina.

A candidíase mamária é uma infecção fúngica e seu diagnóstico é realizado pelo profissional médico, e o tratamento deve ser feito simultaneamente mãe e bebê (PERILLO,2019). Segundo GIUGLIANI, 2004 as chupetas e bicos de mamadeira são uma fonte importante de reinfecção. Deixar os mamilos arejados, não usar conchas e absorventes, usar as “rosquinhas” feitas de tecido são medidas que ajudam no tratamento da candidíase.

Na mastite o manejo clínico assim como no ingurgitamento mamário é necessário o esvaziamento das mamas através amamentação em livre demanda e se necessário ordenha manual (GIUGLIANI, 2004), sendo em algumas situações necessário o uso de antibióticos, anti-inflamatórios e analgésicos (CARVALHO, 2019). Apesar da presença de bactérias no leite materno quando há mastite, a manutenção da amamentação está indicada por não oferecer riscos ao recém-nascido a termo sadio (GIUGLIANI, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica perceptível que as intercorrências nas mamas são influenciadoras direta para a manutenção da amamentação, dentre as principais complicações estão o ingurgitamento mamário, dor, fissura mamilar, mastite, fenômeno de Raynaud, candidíase mamária,

entupimento de ductos, galactocele e abscessos. A consultora em amamentação é a profissional que conhece as últimas evidências científicas sobre os benefícios e manejo do aleitamento materno e com muita sabedoria conduz isso as mães e suas famílias, para que tomem as decisões que desejam depois de muita informação de qualidade favorecendo a manutenção da amamentação de forma mais leve. Espera-se que esta revisão possibilite a sensibilização de acadêmicos e profissionais para o desenvolvimento de novos estudos, pois é notável o déficit de pesquisas sobre a temática. Vários problemas podem acontecer durante a amamentação, em geral esses problemas se detectados precocemente e bem manejados podem reduzir ou não impactar a amamentação, diminuindo assim o risco de desmame precoce.

REFERÊNCIAS

American Academy of Pediatrics, Committee on Infectious Diseases. **Red Book 2000**. Elk Grove Village: American Academy of Pediatrics; 2000. Acesso em 23/01/2022.

BOCCOLINI, C. S. et al. **Factors associated with exclusive breastfeeding in the first six months of life in Brazil: A systematic review**. Rev Saúde Pub. 2015; v. 49 p-1-15. Acesso em 23/01/2022.

BRAGA, L.A.S. et al. **Prevalência de alteração no frênulo lingual e suas implicações na fala de escolares**. Rev CEFAC. 2009; v. 11(suppl3): 378-90. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462009000700014>. Acesso em 23/01/2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Bases para a discussão da Política Nacional de Promoção, Proteção e Apoio ao Aleitamento Materno** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/bases_discussao_politica_aleitamento_materno.pdf. Acesso em: 18/11/2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Vigilância Sanitária. **Todos pela amamentação: Campanha incentivativa o aleitamento materno no Brasil, 29/07/2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2021/07/campanha-incentiva-o-aleitamento-materno-no-brasil>. Acesso em: 18/11/2021.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Vigilância Sanitária. **Campanha de incentivo a Amamentação, 04/08/2020**. Disponível em <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/08/ministerio-da-saude-lanca-campanha-de-incentivo-a-amamentacao>. Acesso em: 10/11/2021.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Bases para a discussão da Política Nacional de Promoção, Proteção e Apoio ao Aleitamento Materno**. Brasília, DF: MS; 2017.

BRITO, A. P. A. et al. **Prevalence, characteristics, and impact of pain during the postpartum period**. Rev Esc Enferm USP. 2021;55:e03691. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-220x2019023303691> PMid:3388691. Acesso em 23/01/2022.

CARVALHO, M. R. et al. **Amamentação: bases científicas** 4 edição Rio de Janeiro Editora Guanabara Kogaan, 2019.

FUCILE, S. et al. **Oral and nonoral sensoriomotor interventions facilitate suck-swallow-respiration functions and their coordination in preterms infants.** *Early Hum Dev.* 2012;88(6):345-50. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2011.09.007> PMID:21962771. Acesso em 23/01/2022.

FUJINAG, C. I. et al. **Frênulo lingual e aleitamento materno: estudo descritivo.** *Audiol Commun Res.* 2017; p. 22 ed.1762. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6431-2016-1762> » <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6431-2016-1762>. Acesso em 22/01/2022

LIMA, A.P.C.et al. **A prática do aleitamento materno e os fatores que levam ao desmame precoce: uma revisão integrativa.** *J Health Biol. Sci.* 2018; 6(2):189-96. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12662/2317-3076jhbs.v6i2.1633.p189-196.201> » <http://dx.doi.org/10.12662/2317-3076jhbs.v6i2.1633.p189-196.2018>. Acesso em 23/01/2022.

NAKANO, A. M. S. **Vivências da amamentação para um grupo de mulheres: nos limites de ser o corpo para o filho e de ser o corpo para si [tese livre-docência].** Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo; 2003.

NEWMAN, J. et al. Sore nipples. In: **Guide to breastfeeding.** Toronto: Harper Collins Publishers; 2000. p. 98-118. Acesso em 23/01/2022.

WALKER, M. Maternal acute and chronic illness. In: Walker M, editor. **Core curriculum for lactation consultant practice.** Boston: Jones and Bartlett Publishers; 2002. p. 213-4. Acesso em 22/01/2022.

PERILLO, T.V.C. **Tratado do especialista em cuidado materno infantil com enfoque na amamentação.** Belo Horizonte: Mame Bem, 2019.

REGO, J.D. **Aleitamento Materno** 3 edição ao Paulo Editora Atheneu, 2015

World Health Organization. **Mastitis. Causes and management.** Geneva: World Health Organization; 2000. Acesso em 23/01/2022.

GIUGLIANI, R.J.E. **Problemas comuns na lactação e seu manejo.** 2004. Disponível em: <http://www.ibfan.org.br/documentos/outras/nov%202004%20giugliane.pdf>. Acesso em 24.01.2022.

DESAFIOS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Data de aceite: 02/05/2022

Juliana Magalhães Linhares

Centro Universitário Inta – UNINTA
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1341793282507886>

Antonio Diego Dantas Cavalcante

Centro Universitário Inta – UNINTA
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2025425907224831>

Aline Alves Siridó

Centro Universitário Inta – UNINTA
<http://lattes.cnpq.br/6034661267819492>
Sobral, CE, Brasil

Thiago Mena Barreto Viana

Doutorando no Programa de Pós-graduação
em Sociologia da Universidade Estadual do
Ceará (UECE)
Centro Universitário Inta - UNINTA
<http://lattes.cnpq.br/4526163844931945>
Sobral, CE, Brasil

Nayara Machado Melo

Centro Universitário Inta – UNINTA
Faculdade Alencarina de Sobral - FAL
<http://lattes.cnpq.br/8641053474049409>
Sobral, CE, Brasil

Amaury Floriano Portugal Neto

Doutorando em Administração pela UNIFOR/
CE
Centro Universitário Inta - UNINTA
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8345300833382028>

RESUMO: A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que vem crescendo vertiginosamente no Brasil para atender a demanda por educação, mas a sua gestão é demasiadamente complexa e dinâmica, sendo essencial que o gestor tenha conhecimento dos diversos aspectos e elementos envolvidos nessa modalidade. O objetivo deste trabalho foi refletir sobre os principais desafios do Gestor de EaD no Século XXI, tendo como foco a oferta e manutenção de um ensino superior de qualidade. Desta forma o que se busca é refletir sobre quais são as principais estratégias para uma Gestão de qualidade do ensino superior voltada para atender as demandas específicas da EaD. Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se da pesquisa mesclada entre documental e bibliográfica, desta forma enfatizamos que a abordagem utilizada para o desenvolvimento da problemática é uma pesquisa qualitativa, logo que consideramos a relação dialógica entre os materiais pesquisados. Inicialmente será autores considerados imprescindíveis para a compreensão dos conceitos de EaD, compreendidos dentro do contexto de evolução da EaD no Brasil com todas suas peculiaridades. Esse debate teórico será analisado em constante diálogo com o surgimento de uma legislação que embasa e flexibiliza a disseminação dessa modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância, Gestão, Tecnologia.

CHALLENGES IN DISTANCE EDUCATION MANAGEMENT (EAD)

ABSTRACT: Distance Education (EAD) is a teaching modality that has been growing rapidly in Brazil to meet the demand for education, but its management is too complex and dynamic, and it is essential that the manager is aware of the various aspects and elements involved in this modality. The objective of this work was to reflect on the main challenges of the EaD Manager in the 21st Century, focusing on the offer and maintenance of quality higher education. In this way, what is sought is to reflect on what are the main strategies for a quality management of higher education aimed at meeting the specific demands of distance education. In order to achieve the proposed objective, we used the research mixed between documental and bibliographic, in this way we emphasize that the approach used for the development of the problem is a qualitative research, as soon as we consider the dialogic relationship between the researched materials. Initially, authors will be considered essential for understanding the concepts of distance education, understood within the context of evolution of distance education in Brazil with all its peculiarities. This theoretical debate will be analyzed in constant dialogue with the emergence of legislation that supports and makes the dissemination of this teaching modality more flexible.

KEYWORDS: Distance Education, Management, Technology.

INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) tem crescido no Brasil nos últimos anos, favorecido pela democratização de acessos a aparelhos eletrônicos como computadores, celulares e tablets, assim como de acesso a internet 4G e *wifi* nas residências e universidades. De olho nessas mudanças o Ministério da Educação tem discutido recentemente sobre formas de flexibilizar o acesso ao ensino superior em todo o país através da criação de polos de apoio presencial a educação a distância. Em 2017 uma nova regulamentação permitiu que novos polos fossem criados por instituições já regulamentadas sem aprovação *in loco* do Ministério da Educação (MEC).

Essa medida ao mesmo tempo em que democratizou o ensino superior através do ensino à distância também expôs muitas desigualdades de acesso ao ensino superior por todo o país. Segundo o Censo de 2017 “O movimento de criação de polos, portanto, representou uma fortíssima expansão geográfica” além de uma intensa interiorização, com base nas suas localizações (Censo EAD.BR, 2018, p. 57). Segundo dados do MEC “Do total de 11.008 polos contabilizados pelo Censo EAD.BR 2017, 3.137 foram criados em 2017 e somente 137 foram fechados” (Censo EAD.BR, 2018, P. 55). Considerando os avanços tecnológicos das últimas décadas, a crescente inserção do uso de novas tecnologias na educação quer seja presencial ou a distância e o as mudanças na legislação do ensino a distância, surge o questionamento: Quais os desafios do Gestor de EaD no Século XXI?

Para o desenvolvimento deste artigo foi de extrema importância o diálogo com diversos autores da área de educação e tecnologia, abordando temáticas como o

desenvolvimento da EaD no Brasil, Avaliação, Tecnologias da educação e Gestão do ensino Superior. Este projeto tem como objetivo analisar a importância do Gestor na EaD no ensino superior, destacando aspectos como história da EaD no Brasil, a definição dos papéis do gestor, professor, tutor e demais das equipes multidisciplinares, além do processo de humanização das relações professor/tutor e estudante através das plataformas de ensino e mídias digitais.

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre os principais desafios do Gestor de EaD no Século XXI, tendo como foco a oferta e manutenção de um ensino superior de qualidade. Desta forma o que se busca é refletir sobre quais são as principais estratégias para uma Gestão de qualidade do ensino superior voltada para atender as demandas específicas da EaD. Então podemos definir o objetivo geral da seguinte forma “analisar os principais desafios do Gestor de EaD no Século XXI para uma educação de qualidade”. Já os objetivos específicos, foram observar a evolução histórica da EaD no Brasil e as mudanças advindas com a inserção das Tecnologias da Comunicação e Informação no ensino; analisar o papel do gestor de EaD no contexto de suas peculiaridades; discutir quais estratégias são possíveis para um ensino a distância de qualidade, considerando a produção de Material Didático, Gestão da Tutoria, de Polos, ENADE e CPA.

Esta pesquisa mesclou bibliografia e documentos na intenção de explorar os caminhos possíveis do material abordado, consideramos que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2002, p. 17). Através do diálogo constante entre conceitos estabelecidos entre diferentes autores e dados publicados por diversas fontes como legislação educacional e censos da educação. Consideramos ainda que “reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Desta forma enfatizamos que a abordagem utilizada para o desenvolvimento da problemática é uma pesquisa qualitativa, logo que consideramos a relação dialógica entre os materiais pesquisados. Inicialmente será autores considerados imprescindíveis para a compreensão dos conceitos de EaD, compreendidos dentro do contexto de evolução da EaD no Brasil com todas suas peculiaridades. Esse debate teórico será analisado em constante diálogo com o surgimento de uma legislação que embasa e flexibiliza a disseminação dessa modalidade de ensino.

Podemos citar então como principais fontes a serem utilizadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004. O Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro

de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007) e por último o decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que traz uma mudança nas permissões de realização de cursos na modalidade EaD. Possibilita o credenciamento de instituições de ensino superior (IES) para cursos de EaD sem o credenciamento para cursos presenciais.

Para além da legislação consultada foi considerado ainda o Censo EaD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. Foi escolhido o censo de 2017 devido a flexibilização da criação dos polos no mesmo ano. Neste documento será analisado o perfil das instituições formadoras e valores dos cursos o detalhamento da criação de polos em 2017, assim como o número de polos criados em 2017 e por fim o conceito de qualidade em EaD. Há a possibilidade de ser analisado o Censo EaD de 2018 se houver necessidade de comparação das taxas de crescimento e oferta de EaD no Brasil. Todo o material bibliográfico, legislação e Censos está disponível *online* para acesso a qualquer momento, facilitando a análise documental.

HISTÓRICO DA EAD NO BRASIL

O ensino a distância tem se consolidado como estratégia de ensino e aprendizagem nos últimos anos nas universidades. Se os desafios da gestão do ensino superior já vinham há muito sendo discutido, a gestão para a EaD, considerando todas as suas especificidades, é uma discussão recente e necessária. Principalmente ao considerarmos o aumento significativo de Universidades públicas e privadas que encontraram na disseminação de polos de apoio presencial uma forma de difundir e interiorizar o ensino superior. Segundo o Censo da EaD de 2018 o número de matrículas atingiu limites inéditos no Brasil:

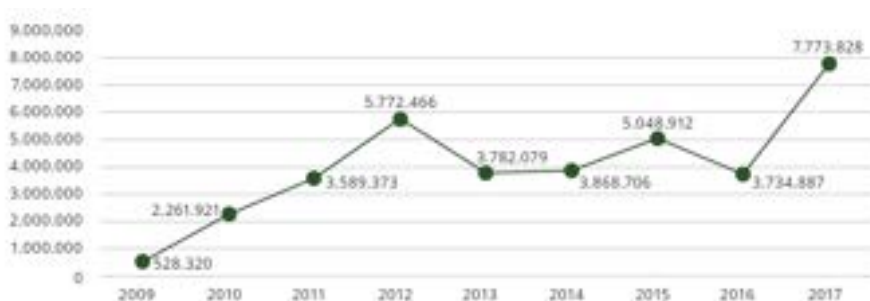


Gráfico 01 - Evolução do total de matrículas contabilizadas pelo Censo EAD.BR

Fonte: Censo EAD.BR, 2018. p. 66

Esse aumento significativo se deve a alguns motivos já apontados anteriormente. Algumas pesquisas como a de Castro e Ladeira apontam ainda outros fatores para esse

aumento de matrículas da EaD no Brasil:

a) a percepção, por parte do governo federal, de que a educação a distância pode ser uma alternativa para a ampla demanda social por democratização do ensino, preceito estampado na LDBE - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394 (BRASIL, 1996); b) a necessidade das organizações de capacitarem seus profissionais de forma contínua com vistas à otimização de processos e ganhos de produtividade; e, c) a demanda crescente do mercado de trabalho por profissionais cada vez mais qualificados, com domínios específicos em diferentes áreas do conhecimento. (CASTRO; LADEIRA, 2009, p. 230)

Estes fatores foram apontados como justificativa para o aumento da utilização da EaD ainda em 2009, mais de 10 anos depois as justificativas são ainda maiores. O avanço da tecnologia aliada a uma legislação mais flexível tornou o uso das tecnologias na educação superior uma saída viável para quebrar barreiras de distância, tempo e principalmente democratizar o acesso ao ensino superior.

Muito se tem discutido sobre inovações tecnológicas, metodologias ativas, plataformas de ensino, pouco se tem falado em Planejamento e Gestão da EaD, é preciso concordar com Moran (1999, p. 3) ao afirmar que é de extrema importância a existência de gestores que compreendam todas as dimensões do processo pedagógico, além do administrativo e aqueles ligados ao lucro.

Assim, mostra-se essencial a reflexão em torno da figura do gestor, que apoie “os professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação.” (MORAN, 1999, p. 3). Desta forma será possível analisar de que forma as estratégias utilizadas pelos gestores de EaD para transpor os desafios que a modalidade oferece.

Torna-se ainda necessário discutir possibilidades para atender demandas específicas para o ensino a distância, pretende-se observar não só a construção dos currículos, mas como fundamentá-los com foco no ENADE, observar a produção de Material Didático de qualidade para eficiência do processo de ensino e aprendizagem e analisar as avaliações institucionais internas e externas para propor melhorias constantes de forma sistêmica.

Já é de total conhecimento que a EaD se trata de uma modalidade de educação mediado pelo uso de tecnologias da informação e comunicação (TICS), onde professores, alunos e tutores estão distantes fisicamente no espaço e no tempo. Mas nem sempre EaD significou notebooks, desktops ou tablets, o ensino a distância ocorre há bastante tempo por meio de outras ferramentas. A EaD tem um longo histórico no Brasil, os primeiros modelos de EaD utilizavam jornais, cartas, televisão e até mesmo o rádio. Vejamos um breve histórico de alguns dos principais marcos para a implantação da EaD no Brasil:

1904	O Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo;
1923	Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto criaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia curso de Associação Brasileira de Educação a Distância
1939	Instituto Monitor, o primeiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência.
1941	Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente.
1974	Instituto Padre Reus e na TV Ceará começam os cursos das antigas 5ª à 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), com material televisivo, impresso e monitores;
1976	É criado o Sistema Nacional de Teleeducação, com cursos através de material instrucional;
1979	A Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância, no ensino superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e lançado o Brasil EaD;
1983	O SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos”;
1991	Programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquette-Pinto tem início e em 1995 com o nome “Um salto para o Futuro”, foi incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação) tornando-se um marco na Educação a Distância nacional.
1992	Criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do nosso país;
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004.
2005	Criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.
2006	Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006).
2007	Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007).
2017	Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que traz uma mudança nas permissões de realização de cursos na modalidade EaD. Possibilita o credenciamento de instituições de ensino superior (IES) para cursos de educação a distância (EaD) sem o credenciamento para cursos presenciais.

Quadro 01 – Histórico da EaD no Brasil

Fonte: ALVES, 2011.

Observa-se que o caminho para o que conhecemos hoje foi longo, foram utilizados vários recursos diferentes para que o conteúdo fosse escrito através de correspondências ou audiovisual através de TV e Rádio chegasse ao estudante. Nas últimas décadas à medida que aumentavam os investimentos em desenvolvimento tecnológico ocorria paulatinamente

uma convergência entre educação e tecnologia, abalizado por uma legislação que previa uma democratização do acesso a educação básica e ao ensino superior.

Esse contexto propiciou uma discussão acerca da definição de alguns conceitos importantes para compreender o ensino a distância, são eles que iremos discutir aqui. No Brasil o conceito de EaD foi estabelecido oficialmente pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1o Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O decreto acima define de forma objetiva a utilização de tecnologias como mediação ao processo de ensino e aprendizagem, contudo esse decreto não desobriga algumas atividades presenciais. Observamos no primeiro parágrafo do mesmo artigo, que:

§ 1o A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I – Avaliações de estudantes;
- II – Estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e
- IV – Atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Com a presencialidade obrigatória a EaD manteve características do ensino tradicional mesclado a novas metodologias de ensino. Alguns autores também discutiram o conceito de EaD, um deles foi KEEGAN (1996) que afirma que

A Educação a Distância como a separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial, comunicação de mão dupla, onde o estudante beneficia-se de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via com possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.

O conceito de EaD relacionado a separação física e o uso de tecnologias de telecomunicação não é restrito a esse autor, para o desenvolvimento deste trabalho foi de fundamental importância os estudos de pesquisador José Moran que define a EaD como uma modalidade que se distingue do presencial por apresentar uso intensivo de tecnologias para mediar o processo de ensino e aprendizagem entre professores e estudantes que estão separados fisicamente no tempo e no espaço, com alguns momentos presenciais (MORAN, 2009).

Podemos observar que todos estes conceitos se coadunam com o modelo de EaD conhecido no Brasil hoje, em sua maioria utilizando plataformas de ensino moodle com aulas assíncronas e encontros presenciais periódicos. Após longo percurso e vários formatos

como, correspondência, aulas via rádio e TV, somente agora a EaD se democratizou e tem alcançado um número crescente de matrículas nos últimos anos. Boa parte dessa popularização se deve ao que já foi apontado como o desenvolvimento tecnológico e de internet.

Todo esse contexto de mudança e crescimento exponencial levou a reflexão de um ponto de vista organizacional sobre a importância da Gestão e do Planejamento específicas para o ensino/aprendizagem a distância. Equipes multidisciplinares, autores, professores e tutores precisam estar alinhados com o objetivo dos cursos para construir um projeto viável e que ofereça uma educação de qualidade. Gerenciar e planejar a oferta de cursos a distância não se resume em gravar aulas presenciais e ofertar numa plataforma, trata-se de desenvolver um ambiente de aprendizagem, para Franciosi “A topologia deste ambiente é dada por uma rede de articulações de estratégias e táticas pedagógicas, as quais são definidas a partir dos objetivos e pressupostos pedagógicos” (FRANCIOSI *et al*, 2002).

Portanto, cabe ao gestor ter ciência da necessidade de definição de papéis de professor e aluno durante a modelagem destes ambientes (FRANCIOSI *et al*, 2002). Apresentando – se como desafio inicial da educação a distância toda a equipe que torna esta modalidade de ensino viável no dia a dia.

GESTÃO DA EQUIPE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O papel do gestor se destaca devido as funções exercidas por cada agente da educação a distância, que se diferencia um pouco do ensino presencial. São eles: o coordenador de curso, o professor autor, o professor, o tutor, o design instrucional e a equipe de produção, uma parte deste grupo forma uma equipe multidisciplinar e por fim o coordenador de polo. Será importante explicar brevemente o que cada um exerce na EaD, mesmo que de forma sucinta, para que desta forma possamos compreender como o Gestor de educação a distância gerencia a equipe, seus desafios e principais habilidades.

Iniciando pelo coordenador de curso, trata-se do responsável pela construção do Projeto Político Pedagógico, seguindo as DCNs orientadas pelo Ministério da Educação. Além de outros projetos do curso, acompanha pedagogicamente a produção do material didático e o trabalho de professores e tutores no Ambiente Virtual de Aprendizagem. O professor autor trabalha na produção de material didático ou outros objetos de aprendizagem, como avaliações, vídeo-aulas e até mesmo atividades *on line*. Além do professor autor a instituição de ensino pode optar por ter no seu quadro um professor para o acompanhamento das atividades no ambiente virtual de aprendizagem junto aos tutores, monitorando e/ou até mesmo participando de atividades como projetos, fóruns e correção de atividades.

Já o tutor apesar de ser uma figura essencial na educação a distância, possui um papel considerado por muitos autores como dúbio, mostrando uma linha tênue entre

tutoria e docência. Existem dois documentos legais que norteiam essa definição de tutoria, o primeiro é o artigo 2º da portaria de nº 4.059/2004 que especifica a função no seguinte aspecto:

§ Único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância (Art. 2º da portaria de nº 4.059/2004).

Por outro lado, a Deliberação CEE-RJ nº 297/2006) afirma que “O quadro técnico e pedagógico para o funcionamento de cursos e programas a distância autorizados explicita que a função de tutoria terá que ser exercida por professores. (Deliberação CEE-RJ nº 297/2006).” Desta forma percebemos que o tutor é um profissional formado na área de estudo dos alunos que realiza um acompanhamento pedagógico, tendo como principais atribuições promover a interação e acompanhar o aprendizado dos alunos, orientar o acesso aos materiais e orientá-los na realização das atividades do período, além de motivá-los através da interação sistemática. O que nos leva a discutir um pouco agora sobre como ocorre essa interação e motivação no ambiente virtual de aprendizagem.

Segundo os Referenciais de qualidade para educação superior a distância publicado pelo Ministério da Educação em 2017, a comunicação entre professores, tutores e estudantes é de extrema importância. Segundo o documento:

um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo. (BRASIL, 2017. Pg. 11)

Não há dúvidas sobre a importância da comunicação eficaz na educação a distância, toda a equipe acadêmico-pedagógica precisa estar alinhada da necessidade de tirar todas as dúvidas e atender de forma rápida e esclarecedora as necessidades dos estudantes. Para isso o gestor de EAD deve conhecer bem o desenho da comunicação entre estes envolvidos, caso seja necessário até mesmo expor como isso deve ocorrer, vejamos abaixo um exemplo:



O desenho acima é um exemplo de comunicação pedagógica entre professores, tutores e alunos de um curso a distância, nele o gestor trata-se do coordenador do curso, mas também pode ser alguém acima na escala hierárquica. A mediação tecnológica que é muitas vezes apontada como fator de aproximação entre os envolvidos na educação a distância, mas deve ser utilizada de forma prática e objetiva, assim como a linguagem. Podemos observar ainda que a equipe de design instrucional tem papel importante neste processo. Os componentes da equipe podem variar de acordo com a organização de cada instituição, sendo pública ou privada. No entanto, os Referenciais de qualidade também nos dão um direcionamento sobre o assunto ao afirmar que deve haver uma equipe responsável pela produção do material didático composta por vários profissionais, responsáveis pela produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros,

Tendo em vista a equipe descrita anteriormente cabe ao gestor da EaD conhecer e acompanhar as equipes e todas as etapas, que envolvem ainda secretaria acadêmica e outros setores da instituição de ensino como o setor de Tecnologia da Informação e até mesmo o Marketing. A organização didático-pedagógica e a tecnologia da informação e comunicação são fatores que de forma alguma podem passar despercebido a gestão da educação a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade uma pesquisa básica que pretende trazer reflexões úteis sobre os principais desafios do Gestor de EaD no Século XXI, tendo como foco a oferta e manutenção de um ensino superior de qualidade. Através de uma pesquisa qualitativa e descritiva trazendo para o debate além de uma discussão teórica, também dados que possam auxiliar a compreensão da temática. Considerando a importância de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo apontamos a pesquisa bibliográfica como principal caminho.

Acreditamos que apenas com a integração de todos os envolvidos e a clareza na função de cada um será possível promover uma educação de ensino superior de qualidade visando uma formação para uma sociedade igualitária. A educação a distância se fortalece nesse contexto trazendo em seu formato possibilidades de acesso devido à tecnologia e os seus valores.

A educação a distância tem crescido exponencialmente no Brasil nos últimos anos, os motivos de interesse dos estudantes por essa modalidade de ensino vão desde ao valor das mensalidades, passando pela comodidade do ensino síncrono até a oferta de cursos em lugares aonde presencialmente não chegam. Portanto é de suma importância conhecer e divulgar mais sobre o assunto, não limitando os estudos recentes.

REFERÊNCIAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. Curitiba: Inter Saberes, 2018. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impreso.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 10, ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6303-12-dezembro-2007-566386-publicacaooriginal-89961-pe.html>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Legislação da Educação a Distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília: MEC-SEED, 2007.

CASTRO, J. M.; LADEIRA, E. S. Gestão e Planejamento de Cursos a Distância (EAD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de ensino superior. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador, v. 10, n. 2, p. 229-247, jul./dez. 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2021.

MILL, D. *et. al.* **Gestão da educação a distância (EaD):** noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. *Vertentes (UFSJ)*, v. 35, n. 1, p. 9-23, 2010.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. *In: _____*. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 09-30. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2021.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/21015548/Artigo-1994-Nocoas-de-Educacao-a-Distancia-Ivonio-Barros-NUNES>>. Acesso em: 31 março 2021.

PORTAL DO CONSÓRCIO CEDERJ/FUNDAÇÃO CECIERJ. **Institucional (histórico da Fundação CECIERJ) e graduação (metodologia e cursos)**. Disponível em: <http://www.cederj.edu.br/fundacao-cecierj/exibe_artigo.php>. Acesso em: 14 maio 2021.

CAPÍTULO 8

DISCURSOS QUE SILENCIAM E CONSTITUEM-SE ENQUANTO SEGREGAÇÃO DE GÊNERO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Data de aceite: 02/05/2022

Michele Christiane Alves de Brito

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande, PB, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3917049318045749>

RESUMO: A Matemática tem sido uma área de conhecimento no contexto educacional na qual encontra-se muitos obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem, visto que uma parte considerável dos alunos evidenciam terem dificuldades e certa aversão a mesma, aspecto confirmado pelos educadores, que mencionam tal dificuldade de compreensão dos educandos, sendo postulada em alguns discursos, que seria esta, uma disciplina cujas habilidades seriam prioritariamente inatas em alunos do gênero masculino, considerando seu perfil racional, em contraponto com o aspecto emocional próprio das meninas, e nessa ótica nos propomos a pesquisar quais os fatores que perpassam por tais posturas generificadas, a partir de um estudo teórico acerca dos autores referência na área, e identificação de posicionamentos dos educadores a partir de entrevistas realizadas a partir de um questionário, aplicado com 5 professores do Ensino Fundamental I, anos iniciais, do Distrito de Catolé de Boa Vista, na cidade de Campina Grande, e seleção de atividades lúdicas que favoreçam a prática pedagógica do ensino da Matemática e que possa oportunizar a aprendizagem de todos, entendendo que não há na disciplina ou nas habilidades congênitas

a explicação pela aversão ou comprometimento da aprendizagem, mas aspectos que apontaram para o currículo, e para os discursos no contexto das aulas de matemática como elementos que estabelecem os paradigmas de gênero que têm comprometido o processo de ensino e aprendizagem desta disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Aprendizagem, Matemática, Generificação.

DISCOURSES THAT SILENCE AND CONSTITUTE THEMSELVES AS GENDER SEGREGATION IN MATHEMATICS CLASSES

ABSTRACT: Mathematics has been an area of knowledge in the educational context in which there are many obstacles to the teaching and learning process, since a considerable part of the students show difficulties and a certain aversion to it, aspect confirmed by the educators, who mention such difficulty in understanding the students, being postulated in some speeches, that this would be a discipline whose abilities would be primarily innate in male students, considering their rational profile, in contrast to the emotional aspect typical of girls, and from this point of view, we propose to research the factors that permeate such gendered attitudes, based on a theoretical study of reference authors in the area, and identification of educators' positions from interviews carried out from a questionnaire, applied with 5 teachers of Elementary School I, early years, from the District of Catolé de Boa Vista, in the city of Campina Grande, and selection of recreational activities that favor the pedagogical practice of teaching Mathematics

and that can provide opportunities for everyone to learn, understanding that there is no explanation for the aversion or impairment of learning in the discipline or in congenital skills, but aspects that pointed to the curriculum, and to the discourses in the context of mathematics classes as elements that establish the gender paradigms that have compromised the process of teaching and learning of this discipline.

KEYWORDS: Teaching, Learning, Mathematics, Gendering.

INTRODUÇÃO

O ser humano nasce e se desenvolve numa perspectiva de pertencimento social, imerso em Instituições variadas, que assumem o papel de introduzi-lo aos formatos desejáveis da sociedade vigente, num processo inerente de aquisição de valores, posturas, crenças, conceitos e padrões que ditam ou modelam o que significa “SER” homem ou mulher, grupos estes, os quais fazemos parte e que de acordo com Souza e Fonseca (2010) trazem relações generificadas que estabelecem ou são estabelecidas por questões de gênero.

Condição esta, que se perpetua, se ao indivíduo não lhes for dada a condição de uma construção identitária crítica e reflexiva, permeada pela subjetividade que lhe é inerente, atribuição da Instituição Educacional efetivamente comprometida com a formação cidadã, que deve empreender um processo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos, mas que permita uma construção ativa de conhecimentos que favoreça ao educando a desconstrução de paradigmas e rótulos que encarceram as possibilidades subjetivas do indivíduo e sua capacidade de SER social e não apenas de ESTAR.

Sob esta ótica, percebemos que o Ensino e a aprendizagem da Matemática, têm sido permeado por tais aspectos, em práticas de ensino generificadas, na qual os educandos são classificados enquanto possuidores ou não de habilidades para tal área do conhecimento, atribuindo ainda, ao gênero masculino, as referidas aptidões, fato que inegavelmente compromete a atuação e o desenvolvimento de aprendizagens ampliadas por parte das meninas, concepção esta, justificada pela posição restrita ao aspecto biológico, segundo o qual os meninos teriam inata em si a racionalidade essencial à aprendizagem da matemática, em oposição às meninas, que se apresentam afetuosas e concentradas, elementos que potencializariam a aprendizagem da leitura e da escrita.

E esse cenário impõe uma tensa relação dos alunos com esta disciplina, servindo de determinismo na Instituição Educacional e fora dela, a partir do qual muitos afirmam ter aversão à Matemática ou se sentirem incapazes de compreendê-la de maneira globalizada, comprometendo inclusive a escolha de profissões, pois segundo Steele (2011) conceber habilidades inatas é admitir os paradigmas que determinam quem possui ou não um lugar na Matemática, contribuindo para uma redução da participação feminina nas Ciências exatas.

A partir do exposto, nos propomos a nos debruçarmos em pesquisas que comprovem ou não tal concepção generificada do ensino da Matemática, inicialmente a partir de um levantamento literário a fim de identificar e compreender o posicionamento de autores referenciados na área, associado a entrevistas com profissionais do Ensino Fundamental dos anos iniciais, objetivando coletar dados que retratem de alguma forma a relação que professores e alunos possuem com a referida disciplina e o seu processo de ensino e aprendizagem.

Convictos do potencial educativo dos instrumentos e metodologias permeadas pela ludicidade, nos lançaremos a pesquisar e identificar atividades lúdicas, que possam promover um ensino e aprendizagem da matemática dinâmicos e contextualizados, no qual o educando encontre não apenas prazer em aprender, mas que se sinta capaz de tal, promovendo assim uma prática pedagógica equitativa.

METODOLOGIA

O referido estudo, em virtude da natureza do fenômeno a ser investigado, consistirá numa pesquisa qualitativa, método este, que “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação.” (MINAYO, 2014, p.57).

Nos referenciamos ainda, enquanto Pesquisa Pedagógica, cujos objetivos relacionam-se à compreensão e aperfeiçoamento da identidade profissional, assim como uma perspectiva de oportunização de contribuição para a melhoria da qualidade do ensino, visto ser esta, segundo Stenhouse (1975) “parte de processos mais amplos de investigação e desenvolvimento curricular fundamentados em estudos de sala de aula”. (apud LANKSHEAR; KNOBEL, p.14)

Nos debruçaremos em estudos teóricos que oportunizem uma melhor compreensão da relação dos alunos com a disciplina de matemática e seus conceitos, no sentido de compreender os elementos dos discursos e/ou atitudinais que interferem no processo de aprendizagem e que podem constituir-se enquanto silenciamento e segregação de gênero, e buscaremos através de jogos, construídos com tal propósito, propiciar oportunidades iguais para a construção dos conhecimentos e progressão do domínio de habilidades matemáticas e de raciocínio por parte dos educandos.

A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL ENQUANTO DISSEMINADORA DA HIERARQUIZAÇÃO DE GÊNERO

A Escola representa socialmente uma Instituição de promoção da socialização e da aprendizagem de meninos e meninas, com intuito de formar cidadãos e cidadãs críticos, contudo, por vezes, instaura e perpetua padrões sociais que se configuram enquanto

hierarquizadores e excludentes, à medida que estabelece práticas pedagógicas que endossam modelos e papéis sociais vinculados ao gênero.

Avaliando os contextos históricos perceberemos que a Escola na verdade tem se prestado a um papel oposto ao que de fato deveria exercer, sendo excludente, visto que a princípio poucos tinham acesso, e mesmo depois de legislações que impunham a igualdade do acesso e da qualidade do ensino, ainda permanecem as exclusões, pois como afirma Lopes “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.” (LOURO,1997, p.57).

Tais aspectos nos conduzem a perceber o quanto a Escola tem sido constituinte de relações de poder, embasada principalmente por modelos e paradigmas seguidos e estabelecidos por esta ou pela conjuntura social vigente, pois à medida que estabelece e normatiza padrões e condutas, não apenas exclui os que não se enquadram, mas limitam suas possibilidades e credibilidade em si mesmos, interferindo diretamente no processo de construção da identidade.

Neste contexto, nos centraremos nas determinações e exclusões existentes na Escola, sob uma perspectiva de gênero, fazendo-lhes cientes, contudo, de que gênero aqui especificado, não está restrito ao aspecto biológico, mas a “uma construção social do que se institui “masculino ou feminino” [...] produzido nas relações que se estabelecem entre mulheres e homens”(SOUZA E FONSECA 2010,p.22), elemento decisivo para que compreendamos que não mais podem ser vinculados papéis e configurações sociais que sejam padrões impostos enquanto atribuições e habilidades concernentes a um determinado gênero.

Desta forma, “a pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos.” (LOURO,1997, p.24), admitir prioritariamente, o direito do aluno e da aluna “SER”, ou seja, construir-se, utilizar-se dos conhecimentos e saberes na constituição da forma como se percebe, encontrando na Escola um ambiente facilitador das subjetividades, valorizando-as, objetivando quebrar paradigmas e abominar os rótulos tendenciosos.

Contudo, desconstruir protótipos e erradicar práticas generificadas, vincula-se a algo que precisa de estratégias que ultrapassem meros discursos e passem a atuar diretamente na essência de tais questões, ou seja, é fundamental que haja uma reorganização das práticas e conceitos estabelecidos no contexto educacional, aspectos esses que encontramos disseminados, aparentes ou ocultos nos Currículos, visto que estes:

...além de ensinar muito sobre gênero, também operam, nos mais diferentes ensinamentos, com pensamentos e raciocínios generificados que atribuem capacidades distintas a meninos e meninas, a homens e mulheres; cobram “condutas adequadas” a seu sexo e “confinam” certos/as estudantes a uma compreensão de si mesmo como faltosos, problemáticos e fora da regra.

Reconhecemos tais posturas em discursos como os que afirmam que “as meninas são sempre mais comportadas, atenciosas, organizadas e afetuosas”, em contrapartida, “os meninos são agitados, inquietos, desatentos e brincalhões”, postulações que vão além de simples adjetivos e caracterizações, mas que permeiam um currículo que a partir destas, corrobora com o fato de que as meninas por tais características, teriam mais habilidades relacionadas à leitura, enquanto os meninos, se destacariam, por seu perfil racional, na aprendizagem de conhecimentos mais exatos e que requerem raciocínio, como a matemática.

Nessa ótica refletimos que além de imposições de atitudes engessadas pelo gênero biológico, pressões são exercidas aos que não se adequam a este perfil, numa necessidade de enquadrar nos tidos “problemas de aprendizagem e/ou comportamento” pois como afirma Paraíso (2016):

[...] uma menina errar, ser “agitada” ou não saber ler e escrever é inconcebível. Ela passa a ocupar um lugar que é considerado como não sendo seu, pois o lugar da desobediência, da indisciplina, da rebeldia, da agitação, da “defasagem escolar”, do “baixo desempenho” é considerado como sendo do menino. Uma menina que não se porta na aprendizagem como esperado é considerada como possuindo um outro problema que não é da ordem pedagógica: um problema de gênero ou de doença. (p.221-222)

É fundamental, que haja uma reorganização curricular, que possa incluir e promover a equidade, sem o norteamo dos paradigmas e padrões, dando espaço e valorização às variadas representações dos educandos, visto que “desfazer, desconstruir e desmontar as formas dos currículos, os raciocínios que dividem e confinam e as verdades que aprisionam é um importante trabalho de um currículo vetor de forças e mobilizador da diferença”. (PARAÍSO, 2015, p.56)

MATEMÁTICA :UM DOM DOS MENINOS OU PRÁTICAS EQUIVOCADAS?

As questões de gênero perpassam pelas diversas dimensões sociais e humanas, adentrando ao contexto do Ensino e Aprendizagem da Matemática, através de discursos e práticas pedagógicas, veladas ou explícitas, que incorporam um posicionamento discriminatório, ao atribuir um dom inato das habilidades concernentes a tal área do conhecimento, a qual estaria estreitamente vinculado, muito mais ao gênero masculino que ao feminino. Nessa perspectiva:

As práticas de numeramento constituídas por mulheres e homens são práticas generificadas; que as mulheres e os homens se constituem como tais nessas práticas, e que os enunciados que circulam nessas práticas produzem mulheres e homens de determinado tipo e fazem com que certas práticas de numeramento se mobilizem e se constituam. (SOUZA E FONSECA, 2010, p.47)

Tal discurso baseia-se principalmente no perfil natural atribuído ao gênero feminino e masculino, no qual as meninas trariam em si uma afetividade e concentração que lhe favorecem um maior desempenho em disciplinas como Português, em atividades de leitura, mas que em contrapartida, a racionalidade, que não lhe seria inerente, subentendida enquanto referencial para o desenvolvimento de habilidades de numeramento e raciocínio lógico, seriam pertinentes aos meninos, portanto, “toda essa produção discursiva do homem racional e da mulher irracional, a inferioridade e a incapacidade feminina são dadas como verdade.”(SOUZA E FONSECA, 2010,p.60.)

A fim de nos embasarmos acerca da generificação no Ensino de Matemática, em nossa pesquisa, realizamos entrevistas, por meio de um questionário, com 5 (Cinco) professores do Ensino Fundamental I, dos anos iniciais, que lecionam no Distrito de Catolé de Boa Vista, Zona Rural do Município de Campina Grande, objetivando conhecer aspectos pertinentes à prática pedagógica do ensino de Matemática, possíveis dificuldades e a identificação dos educadores com a disciplina, entre outros aspectos.

Não obstante tenhamos tomado uma pequena amostragem de entrevistados, colhemos dados pertinentes a nossa pesquisa, e passíveis de compreensão dos discursos e paradigmas que envolvem o ensino da Matemática, como o fato de apenas um dos educadores, do gênero masculino, ter manifestado identificação com a Ciência em estudo, ao passo que as demais entrevistadas, do gênero feminino, mencionaram sua preferência pela Língua Portuguesa.

E nessa perspectiva, embora todos os educadores tenham afirmado que o domínio das competências vinculadas à Matemática, independem do gênero, os mesmos consideraram que existe em alguns educandos uma capacidade inata de desenvolvimento satisfatório na referida área de conhecimento, permitindo-lhe uma maior facilidade quanto ao raciocínio lógico e execução das atividades.

Tais elementos fornecidos por nossos entrevistados, associados ao levantamento teórico que realizamos, nos conduz a um insight acerca das informações que estão implícitas em tais discursos, que num primeiro momento apontam para a Disciplina da Matemática enquanto uma área de difícil apreensão e domínio, diferentemente das demais, no entanto:

A diferença da matemática não se deve à natureza da disciplina, como muitos acreditam. Ela se deve a algumas percepções equivocadas comuns sobre ela: que a matemática é uma matéria de regras e procedimentos, que ser bom em matemática significa ser rápido em cálculos, que ela envolve apenas certezas e respostas certas e erradas, e que a matemática só lida com números. Esses equívocos são cometidos por professores, estudantes e pais, e fazem parte da razão pela qual um ensino tradicional defeituoso e ineficaz se perpetua. (BOALER, 2018, p.29)

Nesse sentido, percebemos no fato de apenas um dos entrevistados, o do gênero masculino, ter se identificado com a Matemática, ser um indício, não de que os pertencentes

a este gênero são mais hábeis na racionalidade dita como pertencente a tal disciplina, mas que por anos ocorreu o ensino desta área do conhecimento de forma equivocada, em práticas de numeramento que se configuraram enquanto excludentes e hierarquizantes, alinhavadas pelo Currículo vigente, o qual explicita que:

[...] um raciocínio generificado conduzindo condutas e práticas nos currículos investigados, meninos e meninas recebem tratamentos distintos e cobranças diferenciadas. Ensina-se que menino é e deve ser diferente de menina. Admitem-se determinadas condutas de meninos que não se admitem das meninas. Esperam-se coisas de meninas que não se esperam de meninos. É assim, por meio de relações de poder produtivas, que condutas de meninos e meninas são produzidas, demarcadas, demandadas e divulgadas nos currículos investigados. (PARAÍSO, 2016, p.224)

Portanto, temos o Currículo enquanto um dos principais responsáveis por estabelecer e disseminar, direta ou indiretamente, o processo de generificação do ensino da Matemática, normatizando condutas dos educadores e educandos, numa proposta objetiva e racional de aprendizagem de conteúdos que objetiva a homogeneização da aquisição de competências e habilidades, incitando aversão ou sentimento de incapacidade naqueles que não conseguem se enquadrar no perfil proposto, e desta forma, temos um ensino e uma aprendizagem focada na memorização, na repetição de modelos, incorrendo na suposta redução ou eliminação dos erros nas atividades propostas, num “faz-de-conta” no qual alunos e professores cumprem seus papéis, mesmo que tal fato represente pessoas que futuramente não conseguirão empreender a Matemática em seu cotidiano, renunciando muitas vezes à escolha de uma profissionalização nesta área.

O que nos leva a crer que não há na aprendizagem da Matemática e em seus entraves, a justificativa reducionista de admitir a associação de um dom que a determine, mas que de forma indireta, mas deliberativa, encontramos no Currículo e nas equivocadas práticas pedagógicas o conflituoso relacionamento entre alunos e a referida disciplina, que se perpetua muitas vezes por uma vida, encarcerando mentes que acreditam ser incapazes para tal aprendizagem.

O BRINCAR E UMA MATEMÁTICA PARA TODOS

Convictos de que o processo de ensino e aprendizagem de Matemática tem acontecido na maioria das vezes de forma equivocada, e cientes ainda do potencial lúdico no desenvolvimento do indivíduo, ambos inerentes ao ser humano desde seus primeiros anos de vida, apostaremos nos jogos e brincadeiras enquanto subsídios para potencializar a assimilação e a equidade nesta área do conhecimento.

Numa análise histórica percebemos que os jogos sempre estiveram presentes, seja entre os primitivos, que “as crianças, nos jogos participam de empreendimentos técnicos, porque estão centrados na formação do indivíduo, e mágicos, porque a eles acrescentam

naturalmente sua capacidade de imaginação.” (ALMEIDA, 2013, p.41), seja na Idade Antiga, onde temos em Platão um dos defensores de que os primeiros anos da criança devem estar permeados pela ludicidade, e que tais jogos devem ser proporcionados, indistintamente para ambos os gêneros, tornando inclusive, o ensino e aprendizagem da Matemática mais atrativo.

Contudo, nossa pesquisa está norteada principalmente por autores como:

Piaget, wallon, Vygotsky, Chateau, Freinet, Kishimoto, Brougere, Winnicott que procuram mostrar a importância do lúdico na vida do ser humano e elevam sua posição de uma ação meramente instintiva e prazerosa para a de uma fonte de produção e reprodução do conhecimento a respeito do mundo e de si mesmo (ALMEIDA,2013,p. 20)

Os diversos autores apresentam uma concepção semelhante quanto a importância do lúdico no processo de desenvolvimento , contudo apresentando variações em relação à forma como ocorre tais construções, Winnicott assim como Vygotsky percebem a brincadeira enquanto elemento intermediário entre o meio externo e interno, onde a criança nas atividades lúdicas exploram, interagem e manipulam objetos e situações, não apenas em ações reprodutivas , mas construindo a partir destas, suas próprias representações. Nesse contexto, os aspectos lúdicos são percebidos enquanto “uma construção que se dá na realidade interior da criança, a partir da qual ela recria a realidade utilizando-se de sistemas simbólicos e de sua percepção do contexto sócio-histórico-cultural, ou seja, a realidade externa”. (ALMEIDA, 2013, p.25-26)

Tal aspecto é o que Vygotsky chama de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), no qual o jogo estaria no processo de aprendizagem, funcionando enquanto um mediador entre o que a criança já domina e as habilidades que ainda não apreendeu, o autor discorda veementemente de que o jogo seja apenas um instrumento de prazer e imitação das ações adultas, pois segundo ele:

[...] na brincadeira a imitação assume o papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois, à medida que ela faz aquilo que viu o outro fazer, realiza efetivamente a atividade imitada, criando-lhe novas possibilidades e combinações. Não está, portanto, apenas copiando um modelo em uma atividade mecanicista, está construindo um nível individual próprio, a partir do que observou nos outros.

Já Piaget, embora valorize a ação lúdica no processo de desenvolvimento da criança, evidencia que há uma etapa para cada jogo, compatível com as habilidades desenvolvidas em cada fase postulada por ele, e nessa perspectiva “os jogos são meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual [...] e se tornam mais significativos à medida que a criança se desenvolve e na manipulação se adaptam e vão assimilando por acomodação”. (ALMEIDA, 2013, p. 48-49). Seria, portanto, através dos jogos, que as crianças estabelecendo a manipulação de objetos e vivenciando situações variadas , vão adaptando e se reinventando de forma a acontecer o que ele denomina de acomodação ,

ou seja, a aprendizagem de novos conceitos e habilidades, mas para tal é necessário que sejam oferecidos jogos pertinentes a cada etapa do desenvolvimento humano, para esse teórico o jogo traria em si uma assimilação de regras que promoveriam a socialização e o aperfeiçoamento da linguagem.

No entanto, em Huizinga (1951) encontramos grande empatia em seu posicionamento, ao afirmar que o homem que joga, se constitui e constitui sua cultura humana por meio de jogos, o homem que joga na busca de prazer, de satisfação de superar limites e desafios. Jogar é atuar no espaço do desejo e da possibilidade de estar além, de ser mais, de extrapolar limites, sempre na construção de relações prazerosas no próprio viver com os outros, de troca, de provocação, de busca em direção à sua própria transcendência.

Na concepção lúdica de Huizinga, percebemos o jogo de uma forma ampliada e efetivamente pertinente enquanto facilitadora não apenas do ensino de Matemática, mas enquanto elemento que potencializa a própria construção identitária do ser, à medida que jogando o indivíduo supera seus próprios limites, concepções e adentra num campo de assimilação e compartilhamento de atitudes e valores culturais que introjeta e o faz mais hábil no cenário social no qual está inserido, percebendo inclusive o papel fundamental que a disciplina Matemática representa no mesmo.

Tais discursos corroboram com o fato de que “...não importa a classe social ou cultural onde o indivíduo esteja inserido, o jogo é um meio pelo qual as pessoas interagem, se divertem, trocam experiências e aprendem umas com as outras de uma forma muito natural. (SILVA E TEIXEIRA, 2016, p.96), visto que brincar não é um aspecto pertencente a um grupo, gênero ou raça, embora cada um tenha sua forma subjetiva de exercer e vivenciar o lúdico, mas algo que é próprio do SER humano, característica que inicia com os primeiros meses de vida e finda-se com a própria existência, sendo, portanto, excelente estratégia para o desenvolvimento e ampliação da aprendizagem.

Mas se ao mesmo tempo em que reconhecemos na ludicidade um elemento potencializador do ensino e aprendizagem de matemática, e temos nos discursos de educadores e tratados Educacionais a utilização de jogos e brincadeiras enquanto elemento metodológico que favorece tal prática pedagógica nessa disciplina, porque persistiriam as dificuldades no ensino e os baixos índices de aproveitamento nessa área, se não pelo fato de que como afirmam Silva e Teixeira (2016)

[...] a finalidade última não seria o jogo externamente concebido fora da atividade matemática, mas intentamos que cada criança ou cada jovem descubra uma energia lúdica na atividade matemática, que pode ser vista e assumida como um grande jogo que se apoia em aprendizagens e em possibilidades de redescoberta da capacidade de cada sujeito em aceitar desafios, mobilizar-se integralmente, superar-se, desenvolver novas aprendizagens e potencialidade. (p.18)

Sob tal parâmetro parece-nos evidente mais um equívoco no processo de ensino e aprendizagem da matemática, no qual o lúdico tem sido utilizado de forma simplória, como

mero instrumento de prazer e busca de concretude no ensino, na manipulação de objetos que se encerram em si mesmos, que divertem e ocupam os educandos, mas que pouco ou nada os instigam, sem permitir-lhe uma ampliação na atividade reflexiva, na busca por respostas que não estão aparentes, que requerem uma investigação e mobilização de diversos conceitos e aprendizagens de outrora, para que sejam abertos novos caminhos e possibilidades de conhecimentos, e assim se sintam desafiados a compreenderem processos e efetiva utilização dos saberes alcançados em suas vivências e experiências reais e cotidianas.

Desta forma, faz-se fundamental que repensemos a forma como estabelecer o processo de ensino e aprendizagem de matemática, cientes de que “as novas evidências da neurociência revelam que todas as pessoas, com a mensagem de ensino adequado, podem ser bem-sucedidas em matemática e todos podem ter altos níveis de aprendizagem na escola.” (BOALER, 2018, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões de Gênero perpassam amplamente por todas as dimensões sociais, impressas em modos de conduta e em rótulos deterministas capazes de castrar o potencial humano e suas subjetividades. Aspecto tão amplamente combatido, mas que adentra na “Modernidade” enraizado no que se espera de um posicionamento de “Mulheres” e “Homens”, “Meninas” e “Meninos”.

Essa concepção reducionista ao aspecto biológico tem estado presente, inclusive, em nosso principal objeto de estudo e pesquisa, que é o ensino e a aprendizagem de Matemática, delimitando o desempenho e o domínio desta área de conhecimento a partir de postulações generificadas, nas quais as entrelinhas designam a Matemática como própria do Gênero masculino, considerada a racionalidade convergente entre ambos, o que inegavelmente compromete o desempenho e a própria credibilidade de meninas e mulheres em suas habilidades em tal disciplina.

Contudo, a partir dos estudos realizados, do conhecimento de posicionamentos de autores como Boaler, Souza, Fonseca, e entrevista com Educadores, percebemos que há um certo entrave no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, consonantemente descrita por alunos e educadores, que além de comprometer a identificação com tal disciplina, por parte de adultos e crianças, traz certa aversão à mesma, em discursos que revelam o se sentir incapaz, ou na dificuldade de promoção da aprendizagem, mas que demonstram de uma maneira ou de outra, uma problematização pertinente a estudos e pesquisas.

Nos discursos presentes em sala de aula, no próprio currículo, extensivo aos livros didáticos, percebemos a hierarquização do ensino desta disciplina, na supervalorização do gênero masculino, o que apontaríamos como um dos primeiros equívocos causadores

da ineficiência na aprendizagem, demonstrando que a prática pedagógica, dessa área em especial, não instaura um ensino equitativo, mas pré-concebe uma aprendizagem desigual, com base na suposta aptidão de gênero, posicionamento extremamente danoso para os educandos que são concebidos como incapazes, fadados ao erro, que rotula e elimina possibilidades dentro e fora do contexto educacional, aspecto facilmente identificado ao levantarmos o quantitativo de mulheres na profissionalização das Ciências exatas.

O que sob uma análise superficial representaria a pouca identificação ou habilidade do gênero feminino com tal área de conhecimento, no entanto, podemos afirmar que desde cedo lhes fora negada a possibilidade de construir saberes de numeramento de uma forma crítica, efetiva e igualitária, que estas na verdade são fruto de práticas pedagógicas equivocadas, na qual a matemática impõe a precisão, o dualismo entre o Certo e o Errado, e aquele que erra é tido como desprovido de habilidade, rótulo assumido e internalizado por uma vida inteira.

Nessa perspectiva, nos inquietamos por apontar, se não uma solução, mas um caminho viável para minimizar o enfrentamento de tais dificuldades no ensino e aprendizagem de Matemática, e convictos da ludicidade enquanto elemento potencializador, do desenvolvimento e da aprendizagem humana, acreditamos que esta seria a forma de promoção de uma Matemática equitativa, cuja prática pedagógica envolvesse a todos, de uma forma prazerosa, na qual os educandos ocupassem o papel de sujeitos no processo de aprendizagem, se permitindo descobrir criticamente caminhos e possibilidades no mundo do numeramento, e ao mesmo tempo percebendo sentido em tais conhecimentos, à medida que os associa facilmente ao seu contexto cotidiano.

No momento em que brinca e joga, ações espontaneamente inerentes ao ser humano e ao SER CRIANÇA, há a manipulação de possibilidades diversas, nas quais errar não o torna incapaz, servindo, no entanto, de estímulo no caminho rumo às novas descobertas de saberes, que serão facilmente compreendidas visto que a experiência permeia tal construção, cujo processo sobrepõe mera decodificação ou repetição de modelos, o que permite que a subjetividade ganhe espaço na aprendizagem e que a Matemática do cotidiano se entrelace com os conteúdos ministrados em sala de aula, numa aplicabilidade que permitirá ao educando compreender e se sentir capaz no cenário de numeramento e seus desafios.

No entanto, desconstruir as práticas equivocadas do ensino de Matemática, vai além da simples associação do aspecto lúdico às mesmas, transpõe a prática pedagógica e as metodologias docentes, perpassam por questões culturais e sociais, paradigmas androcêntricos presentes em discursos tidos enquanto verdades, mas que precisam de uma reflexão crítica cotidiana e profunda por parte dos educadores, considerando serem estes formadores de cidadãos.

Nosso estudo não se finda por aqui, pelo contrário, representa a ponta do iceberg, visto que questões como as de gênero e os paradigmas que norteiam a Matemática enquanto

disciplina, requerem ainda muitas pesquisas, visando a compreensão e proposições que possam tornar o ensino e a aprendizagem nessa área de conhecimento algo equitativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica: Teorias e práticas**. Volume 1- Reflexões e fundamentos. - 1ª ed. – São Paulo: edições Loyola, 2013.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica: Jogos Pedagógicos**. Volume 3-Estratégias de ensino e Aprendizagem- 1ª ed. – São Paulo: edições Loyola, 2014.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica: O sorriso da Matemática**. – São Paulo: edições Loyola, 2015.

BOALER, Jo. **Mentalidades Matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador**. – Porto Alegre: Penso, 2018.

CARDOSO, Livia de Rezende; SANTOS, Jailma dos. **Relações de Gênero em um Currículo de Matemática para os anos iniciais: Quantos chaveiros ele tem?** In: Ensino Em Revista, v.21, n.2, p.341-352, jul./dez. 2014.

DANTE, Luiz Roberto. **Ápis matemática, 4º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2017.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MYNAIO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis Rj. Vozes, 26ª edição, 2002.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rj; Vozes, 1997.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Um Currículo entre Formas e Forças**. Rev.Educação (Porto Alegre, impresso), v.38, n.1, p.49-58, Jan.-abr.2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e Relações de Gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender**. Revista Linhas. Florianópolis, v.17, n.33, p.206-237, Jan.-abr.2016.

ROLIM, Amanda Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v.23, n.2, p.176-180, jul./dez.2008.

SILVA, Américo Junior Nunes; TEIXEIRA, Heurisleides Sousa. **Ludicidade, Formação de Professores e Educação Matemática em Diálogo**. – 1ª ed. – Curitiba, Appris, 2016.

SOUZA, Deise Maria Xavier de Barros; SILVA, Marcio Antonio da. **Questões de Gênero no Currículo de Matemática: atividades do Livro Didático**. Educ. Matemática. Pesq., São Paulo, v.19, n.3, pp.374-392,2017.

SOUZA, Maria Celeste R. F.; FONSECA, Maria da Conceição F. R.. **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SULEIMAN, Amal Rahif. **O Jogo e a Educação Matemática: Um Estudo sobre as Crenças e Concepções dos Professores de Matemática quanto ao Espaço do Jogo no Fazer Pedagógico**. São Paulo, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente**. Fontes Editora Ltda, 4ª edição, São Paulo,1991.

EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: A GESTÃO ESCOLAR E O ENSINO REMOTO NUMA ESCOLA PÚBLICA DA PARAÍBA (2020-2021)

Data de aceite: 02/05/2022

Tatiana de Medeiros Santos

UNINASSAU-JP; Prefeitura Municipal de João Pessoa/PMJP
João Pessoa, PB, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4690809269646197>

Ascenilma Alencar Cardoso Marinho

Prefeitura Municipal de João Pessoa/PMJP
João Pessoa, PB, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2635784388259789>

Maria do Socorro Crispim Araújo Furtado Wanderley

Prefeitura Municipal de João Pessoa/PMJP
João Pessoa, PB, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9467839002985701>

Francineide Rodrigues Passos Rocha

Prefeitura Municipal de Santa Rita/PMSR
Santa Rita, PB, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0732825235480999>

Fabiana de Medeiros Santos

Prefeitura Municipal de João Pessoa/PMJP
João Pessoa, PB, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0726893036091934>

RESUMO: O presente artigo “EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: a gestão escolar e o ensino remoto numa escola pública da Paraíba (2020-2021) têm como objetivo compreender como aconteceu o processo de mudança do ensino presencial para o ensino remoto, em uma escola da rede pública do Estado da Paraíba em tempos de Pandemia da Covid-19. O estudo

pretende apresentar os resultados de uma pesquisa sobre ensino remoto, que foi realizado com uma gestora escolar, referente aos anos letivos 2020 e 2021. Destacando a relevância de uma gestão democrática como ferramenta para que os objetivos do processo ensino aprendizagem sejam atingidos de forma eficaz e com qualidade. Dando ênfase para o papel do gestor escolar como um elemento essencial que interliga as ações de toda comunidade escolar. A metodologia deste está pautada na abordagem qualitativa, de procedimento bibliográfica somando ao estudo de caso, de caráter descritiva, que envolve os estudos e análises da temática pesquisada que é a Gestão e o como aconteceu o processo de aulas presenciais para o Ensino Remoto. Para tanto, foram utilizados os seguintes autores: Alonso (2022), Arruda (2022) Luck (2007), Libâneo (2008), Machado (2022) Pagnoncelli, Pagnoncelli (2000), entre outros. A pesquisa de campo, foi desenvolvida pelo estudo de caso da realidade escolar de uma escola pública municipal, Ensino Fundamental (anos iniciais). A partir desses olhares teóricos, compreendemos que os discursos estudados evidenciam que a educação através de uma gestão escolar participativa e integrada com a comunidade escolar pode alcançar resultados satisfatórios mesmo redimensionando sua prática para enfrentar o ineditismo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Gestão. Interdisciplinaridade. Remoto.

EDUCATION IN A TIME OF A PANDEMIC: SCHOOL MANAGEMENT AND REMOTE TEACHING IN A PUBLIC SCHOOL IN PARAÍBA (2020-2021)

ABSTRACT: The present article “EDUCATION IN A TIME OF A PANDEMIC: pedagogical management and remote teaching in a public school in Paraíba (2020-2021) aims to understand how the process of change from face-to-face teaching to remote teaching happened in a school of the public network of the in times of the Covid-19 pandemic. The study intends to present the results of a research on remote teaching, which was carried out with a school manager from the State of Paraíba, referring to the academic years 2020 and 2021. Highlighting the relevance of democratic management as a tool for the objectives of the teaching-learning process are achieved effectively and with quality. Emphasizing the role of the school manager as an essential element that interconnects the actions of the entire school community. Its methodology is based on a qualitative approach, a bibliographic procedure in addition to the case study, of a descriptive nature, which involves studies and analyzes of the researched theme that is Management and how the process of face-to-face classes for Remote Teaching took place. For this, the following authors were used: Alonso (2022), Arruda (2022) Luck (2007), Libâneo (2008), Machado (2022) Pagnoncelli, Pagnoncelli (2000), among others. The field research was developed through the case study of the school reality of a municipal public school, Elementary School (initial years). From these theoretical perspectives, we understand that the discourses studied show that education through participatory school management and integrated with the school community can achieve satisfactory results even when resizing its practice to face the educational novelty.

KEYWORDS: Teaching. Management. Interdisciplinarity. Remote.

INTRODUÇÃO

Este artigo intitulado “EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: a gestão escolar e o ensino remoto numa escola pública da Paraíba (2020-2021)” tem como objetivo compreender como aconteceu a transição das aulas presenciais para o Ensino Remoto na ótica de uma gestora de uma escola municipal pública paraibana, do fundamental (anos iniciais) no período de isolamento social, causando pela Pandemia Mundial do COVID-19.

O interesse pelo tema surgiu quando as autoras deste texto, que são todas pedagogas, em diálogo perceberam e destacaram que merece nossa atenção questões que envolvem a gestão e a comunidade escolar no tocante que em meio a pandemia precisaram parar para rever suas estratégias de ensino e redimensionar para ensinar de forma remota. Por esse motivo, pensamos em trazer à discussão essa problemática na área do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Portanto, este artigo justifica-se pela necessidade de saber como ocorreu a mudança das aulas presenciais para as aulas remotas por meio de entrevista com uma gestora de escola municipal paraibana do Ensino Fundamental - Anos iniciais.

A relevância da concepção deste texto, ocorre pela alternativa de unir questões que envolvem a gestão e o ensino remoto buscando responder à necessidade de superação da

visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, na busca por evitar o atraso escolar e atrair a atenção dos alunos de uma forma dinâmica e interativa.

Por fim, mostramos os resultados e as considerações finais sobre a pesquisa realizada, na qual buscamos compreender como ocorre o ensino remoto em tempos de pandemia pela ótica de uma gestora, que narra como tudo isso foi possível acontecer e o seu zelo para garantir que a proposta de ensino remoto acontecesse de fato, por meio dos recursos tecnológicos, de estratégias de Educação em prol do processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Este artigo tem um estudo pautado na abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográfica somada ao estudo de caso, e descritiva que envolve os estudos e análises da temática pesquisada que é a Gestão e o como aconteceu o processo de aulas presenciais para o Ensino Remoto. Para tanto, foram utilizados os seguintes autores: Alonso (2022), Arruda (2022) Luck (2007), Libâneo (2008), Machado (2022), Pagnoncelli (2000), entre outros, que contribuíram para a fundamentação e análises.

A pesquisa de campo, foi desenvolvida pelo estudo de caso da realidade escolar de uma escola pública municipal, Ensino Fundamental (anos iniciais), que tem como foco entender por meio da experiência de uma gestora, como aconteceu a transição das aulas presenciais para o Ensino Remoto. Para melhor conhecer o objeto de investigação foi aplicado um questionário semiestruturado com a gestora pedagógica de uma escola em questão. No ato da entrevista, a depoente autorizou a publicação da mesma para esta pesquisa, que foi realizada em 05 de janeiro de 2022. Vamos garantir o anonimato da gestora e da escola em questão. Formaram respondidas 10 perguntas abertas e semiabertas, nas quais 3 perguntas tinham como objetivo traçar o perfil do entrevistado e 7 perguntas identificar a reorganização curricular adotada nas escolas em análise, de forma a considerar as suas características, aspectos e relevância durante o ensino remoto e as ferramentas e os instrumentos tecnológicos utilizados.

Deste modo, esta pesquisa tem abordagem qualitativa e o seu principal instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas semiabertas e abertas, organizado de forma a coletar qualitativamente as informações, onde o pesquisado apresentou de forma objetiva suas impressões. A partir disso, o processamento e análise dos dados aconteceu por meio de opção e ponderação para esta finalidade, acatando os requisitos que viabilizam a análise e reflexão dos resultados de uma pesquisa.

O ENTRELACE ENTRE A GESTÃO ESCOLAR E A GESTÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020 declarou que a

disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes promoveu uma pandemia de magnitude espantosa, situação que necessitou de medidas emergências de isolamento social para minimizar o contágio dos indivíduos.

Assim como os demais setores da sociedade a educação necessitou se adequar ao novo contexto. Diante dos desafios impostos pela pandemia da COVID-19, o setor da educação teve que adaptar-se para garantir o processo educativo e os objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional. Assim, como levar esperança e tranquilidade aos alunos e familiares. Para tanto, a escola em questão seguiu as orientações emanadas pelo Ministério da Educação (MEC) contida no PARECER CNE/CP 5/2020 e PARECER CNE/CP 11/2020 e as orientações postas pela Secretaria de Educação.

O momento atual nos proporcionou muitos desafios, mas, sobretudo aprendizagens. Assim, com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), isso impulsionou a repensar as práticas pedagógicas, para atender às necessidades do mundo moderno, com inovações para a sala de aula e rompendo com o modelo tradicional de ensino.

As competências digitais na educação são fundamentais para que os alunos utilizem as TICs de maneira adequada e desenvolvam as habilidades do futuro e as competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (2018) dentre as quais destacamos a Cultura Digital e a comunicação. Para tanto, as escolas precisaram adaptar-se à nova realidade.

O tema Educação em Tempo de Pandemia: a gestão escolar e o ensino remoto numa escola pública da Paraíba (2020-2021) pretende descrever a importância de uma gestão e o seu papel como elemento fundamental para o sucesso e integrar ações propostas à comunidade escolar, principalmente num contexto desafiador como a pandemia da Covid-19.

É nesse contexto que vivenciamos desde o ano de 2020 a 2021 que gestão de cada escola teve um papel fundamental no desenvolvimento das estratégias de ação da escola. Haja vista, que além das orientações legais emanadas pelo sistema público e os órgãos sanitários, se fazia necessário avaliar o contexto no qual a escola estava inserida. Diante disso, buscamos compreender: Quais entraves eram detectados para se chegar aos alunos as aulas por meio das tecnologias? Como seguiram as determinações do MEC? Como a comunidade escolar foi envolvida? Como acolher alunos, professores e responsáveis diante de uma situação de insegurança? Esses entre vários são questionamentos, que circulavam nos meios acadêmicos. Diante de tantas incertezas tínhamos os gestores escolares como um dos profissionais fundamental para perceber o que deveria ser feito e o que se tinha condições reais de efetivar. Sem dúvidas esse é um debate profícuo e desafiador para aqueles que estavam gestores e entendendo que a gestão democrática tem como objetivo a participação de toda comunidade escolar nas escolhas e encaminhamentos das ações voltadas para atender as demandas dos alunos.

Dessa forma, percebemos que a democratização da gestão é condição estruturante para a efetividade da educação aconteça com qualidade, na medida em que possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, pautando seu currículo na realidade local – conferindo sentido a proposta pedagógica – e envolva os diferentes agentes em uma proposta pautada na aprendizagem e desenvolvimentos dos estudantes. Utilizando a gestão democrática como ferramenta de apoio e suporte as decisões tomadas pela comunidade escolar. Ouvindo cada segmento e escolhendo as melhores estratégias para o enfrentamento dos desafios imposto pela pandemia da Covid-19. Entendemos que foi através desses fundamentos que a gestão escolar da unidade de ensino analisada conseguiu alcançar os êxitos almejados e foi estes êxitos que foram fundamentais para a escolha da gestora a ser entrevistada.

A ideia inicial de escrever sobre ensino remoto surgiu a partir da compreensão em que estamos vivendo a Pandemia do Covid-19 e até então não se tinha vivido essa experiência na escola pública no Brasil, apesar de essa ser uma problemática mundial. Por isso, buscamos compreender como isso aconteceu por meio da entrevista de uma gestora de uma escola pública paraibana, que foi realizada em 05 de janeiro de 2022. Destaco mais uma vez, que vamos garantir o anonimato da gestora e da escola em questão.

O nosso interesse vai se concentrar em tentar entender como aconteceu esse processo de uma escola trabalhar de forma presencial, e em pouco tempo ter que realizar o seu fazer pedagógico de forma remota. Desse modo, entende-se que o ambiente escolar pode ser constituído em inúmeras atividades profissionais. Entretanto, para que os projetos e atividades possam caminhar e alcançar resultados positivos a escola precisa de uma equipe de profissionais que realizem suas funções com competência e isso remete a escola onde encontramos os profissionais capacitados para instruir os educandos valores e atitudes formativas capazes de promover o desenvolvimento social, emocional e cognitivo para esses indivíduos conviver em sociedade. Para Lück, (2009, p. 12);

A definição de competências tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício. Também se constitui em um sistema de avaliação de efetividade do trabalho realizado. Em última instância, com a sua definição e aplicação, é possível promover o desenvolvimento organizacional e seus melhores resultados.

O trabalho na escola é realizado por todos que fazem parte da comunidade escolar, mas precisa, de uma liderança capaz de dinamizar o processo de ensino, melhorar os índices de aprendizagem e colocar em prática os planos de trabalho e projetos desenvolvidos à escola.

São inúmeras as atribuições do gestor escolar, mas a sua relação entre o sucesso e o fracasso está atrelada a sua formação, como esse profissional busca o conhecimento para gerir; como constrói sua identidade profissional; e sua relação de co-liderança com a

equipe pedagógica e administrativa. Alonso (2004, p.4) explica que as decisões que são a uma primeira vista administrativas, têm sim consequências pedagógicas e é preciso que este gestor tenha conhecimentos da importância e alcance de suas práticas: “Precisamos pensar em sistemas mais modernos de gestão escolar, nos quais o diretor dispõe de um conjunto de informações organizadas e atualizadas de todas as atividades que se realizam na escola”.

Quando o lugar de trabalho é uma escola, o elemento educação cria um arcabouço espiral, as mudanças trazem um impacto social e todo o coletivo envolvido no processo educacional (professores, alunos, pais, secretariado e gestão) devem acompanhar a transformação e os resultados. Mas consiste na equipe de gestão escolar nortear, administrar e orientar pedagogicamente a construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para cidadania competente. Por isso, a gestão escolar deve ser compartilhada e integrada com a gestão pedagógica na medida que uma proporcione o êxito da outra. Apesar de todos os conceitos em torno de uma gestão democrática e participativa a responsabilidade do gestor é de caráter demarcado como o principal fio condutor de toda tecelagem na tapeçaria educacional. A gestão pode e deve compartilhar responsabilidades, mas como coparticipante.

As atribuições da gestão escolar são de cunho pedagógico e administrativo, muitas concepções foram dadas para a gestão ao longo dos anos e a construção de tais concepções ocorreram a partir das suas competências e fundamentações. Podemos entender a gestão escolar “[...] considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões.” (LIBÂNEO, 2007, p.324).

A gestão acontece de maneira democrática, participativa, mas que esta possa ser efetivada através da construção coletiva, das ações que envolvem a tomada de decisões na escola. Assim, pensar na gestão escolar como um segmento isolado, ou com inclinação apenas para os aspectos empresarial e às estratégias do negócio dissociando-a da proposta pedagógica dificilmente conseguirá cumprir seu papel. Apesar de apresentar atividades distintas a gestão escolar precisa apropriar-se da gestão pedagógica, que por sua vez é um dos pilares de sustentação da gestão escolar. Enquanto a gestão escolar coordena todos os setores da escola, a gestão pedagógica norteia todos os processos de ensino e aprendizagem.

Para Lück (2009), a gestão escolar possui dimensões (pedagógica, administrativa, de cultura e clima escolar, de pessoas e de resultados) que devem ser compreendidas em suas especificidades e possibilidades de integração, assim:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 23)

Avivamos a gestão escolar como o ato de gerir através de políticas públicas, diretrizes nacionais e estaduais as ações que integram o projeto pedagógico da escola com a finalidade de promover as condições materiais e humanas para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Assim, a concepção da gestão pedagógica para Lück (2009), fundamenta-se na organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação.

Contudo, quando ocorrem mudanças na execução da educação formativa, toda comunidade escolar precisa adaptar-se ao novo contexto educacional, o ensino remoto emergencial, o currículo contínuo 2020-2021 e todos os desafios que foram impostos, fez a gestão escolar e a gestão pedagógica repensar e planejar novas estratégias para conseguir envolver docentes, discentes, pais/responsáveis e comunidade escolar na construção coletiva para amenizar o impacto proporcionado pela pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2).

Essa realidade ocasionou uma série de desvantagens e reacendeu questões sociais que permeiam nossa educação por muito anos, mas que foram elucidadas como o retrocesso na aprendizagem, aumento das desigualdades e do abandono escolar, os problemas sociais e psicossociais trazidos pela ruptura do vínculo entre escola e alunos e suas famílias. Arruda (2020) destacou que todos os esforços em levar a educação foram melhores do que decidir pela inoperância da escola, pois isso levaria não só a fragilização desse espaço institucional, mas também a promoção do crescimento de desigualdades diversas, pois estar longe da escola, mas em contato diário com as suas ações pedagógicas é menos prejudicial do que não estar em qualquer contato com a escola ao longo de muitos meses de confinamento.

Por isso, a importância da democratização das ações que envolvem a gestão escolar e pedagógica, quando realizam um trabalho compartilhado, entendendo que, os caminhos e desafios estão entrelaçados e, portanto, indissociáveis. Sobre esta questão Lück (2009), ao salientar que a gestão democrática se configura no trabalho colaborativo elencando a participação e a equipe para superar as dificuldades e incertezas que possam vir a emergir.

O ineditismo da pandemia no campo educacional aludiu a importância do trabalho integrado da gestão com todos os agentes educacionais para superar problemas como a falta de equipamentos tecnológicos, a dificuldades de alunos e professores seguirem as aulas, falta de acesso de uma parcela da população às tecnologias de informação e comunicação, manutenção dos números de matrículas, execução das atividades pedagógicas propostas e prevenção da evasão escolar. Mesmo diante das dificuldades, a maioria dos professores, envolvidos pelo amor à educação, seguiram em frente e abraçaram essa nova forma de ensinar remota, com muitos obstáculos, mas que com o apoio da escola conseguiram superar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

ENTREVISTA COM UMA GESTORA DA ESCOLA PÚBLICA DA PARAÍBA: ensinar em tempos de pandemia é uma prática possível

A ideia inicial de escrever sobre possibilidades dentro do ensino remoto surgiu a partir da compreensão em que estamos vivendo a Pandemia da Covid-19 e ainda não se tinha vivido essa experiência na escola pública.

Foi a partir dessa compreensão em que fomos buscar o entendimento de como isso aconteceu em uma escola pública municipal paraibana. Para tanto, houve concessão de entrevista de uma gestora que trabalha na rede municipal de ensino da Paraíba que trabalha com Ensino Fundamental-Anos iniciais e para garantir o anonimato da gestora e da escola, decidimos por não revelar o nome da gestora e da escola em questão. O nosso interesse vai se concentrar em tentar entender como aconteceu esse processo de uma escola trabalhar de forma presencial, em pouco tempo ter que acontecer o seu fazer pedagógico de forma remota. A partir dessa premissa, buscamos entender como isso aconteceu por meio da experiência de uma gestora que colocou em prática junto a sua equipe escolar o ensino remoto.

Sendo assim, trata-se de uma gestora Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Especialista em orientação Educacional 1º e 2º Graus, desde 1991 e especialista na disciplina Prática em Sociologia da Educação. Especialista em Psicopedagogia, pela Faculdade Integrada de Patos-PB. Há quase duas décadas tem experiência como docente, sendo os últimos 20 anos como gestora.

Como citado, trata-se de uma gestora que atua numa escola pública municipal da Paraíba e que teve que redimensionar sua prática, com alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais. Embora a gestora tenha essa amplitude de experiências na sua atuação pedagógica escolhemos optar em conhecer sua prática no Ensino Fundamental – anos iniciais, que é objeto de interesse deste artigo e pesquisadoras da área da Pedagogia.

Para dar início a nossa entrevista, foi indagado: O que é gestão escolar? A gestora respondeu:

A Gestão Escolar compreende a organização da escola promovendo condições efetivas para garantir o avanço do processo de ensino-aprendizagem. Assim, as ações da escola devem estar pautadas e articuladas em quatro áreas fundamentais: pedagógica, administrativa, financeira e de recursos humanos. Manter a liderança e a visão estratégica [...] o no nível educacional, sendo esses alguns dos maiores desafios do gestor escolar.

Como pode-se observar a gestora tem a compreensão que a gestão escola está preocupada com o objetivo que estuda a pedagogia, que é o processo de ensinar e de aprender e que não se limita apenas a uma linha de atuação da gestão e sim da pedagógica, administrativa, financeira e de recursos humanos. Considera-se muito importante essa visão da gestora, pois ainda é muito forte uma compreensão no imaginário das pessoas que um

gestor(a) à frente de uma escola deve apenas se preocupar com a gestão administrativa e quando não é assim que as coisas acontecem de fato, pois trabalha-se com pessoas e aí envolve não só a parte administrativa, vem junto a financeira, pedagógica e as relações humanas e que sua postura deve ser de liderança numa visão horizontal e não verticalizada.

A partir desse entendimento perguntamos a gestora: Em pleno período de pandemia, você pode nos relatar o que mudou em relação a gestão pedagógica da escola? A gestora respondeu:

A atuação da gestão em período pandêmico, foi um gigantesco desafio. Momento de mudança radical para todos nós, as tecnologias aplicadas na educação estreitam a comunicação à distância. A tecnologia considerada uma grande barreira a enfrentarmos, uma vez que, a sua aplicabilidade não fazia parte da nossa prática pedagógica, e consequentemente não havia qualificação para aplicar de forma significativa. Enfrentamos conflitos no âmbito escolar, pelo fato dos alunos serem proibidos de usarem o celular em sala de aula. Porém, fomos pegos de surpresa e tivemos que aplicar as tecnologias de forma precária. Os profissionais na sua maioria sem qualificação necessária para atuarem, uns por não se identificarem, outros por acomodação, um problema cultural. Sabendo que na nossa escola já existia práticas inovadoras em sala de aula, presencial e de forma síncrona a partir do ano de 2016, prática aplicada por uma professora de matemática do ensino fundamental-II, que utilizava o celular como ferramenta pedagógica em sala de aula, nos corredores da escola, sala de informática. Prática essa, que muito me chamou atenção. Acompanhando todo o processo, foi possível observar os avanços no ensino, e na aprendizagem dos estudantes, como também a aproximação com as famílias. Essa experiência era um sonho para uma escola pública, e me despertou um “novo olhar” do fazer diferente, romper com o padrão. Dessa forma, buscamos sempre ao longo da nossa trajetória, dá visibilidade as possibilidades para avançarmos e minimizarmos os impactos que a pandemia da Covid-19 trouxe para Educação. Enfrentamos todos os desafios de um novo tempo, de um novo cenário que impactou e nos instigou as discussões e consequentemente reflexões na postura tradicional ainda muito arraigada no sistema educacional. O celular e a internet foram nossos aliados no cotidiano escolar à distância, numa interação com os alunos e as famílias através dos grupos no WhatsApp.

Na resposta da gestora, pode-se perceber que colocar em prática o ensino remoto como não foi nada fácil, uma vez em que na escola haviam profissionais contrários a prática pedagógica atrelada as tecnologias de forma presencial e quando foi necessário colocar em prática por meio do ensino remoto teve que enfrentar algumas resistências. Na sequência a gestora explica o seu entendimento sobre ensino remoto na sua gestão:

Estimular e criar condições para que os professores atuassem no processo de ensino e aprendizagem, conhecer e reconhecer as possibilidades de bons desempenhos. Nesses anos de pandemia, o ensinar e o aprender se tornou um problema mundial, de todas as faixas etárias e de todas as escolas, o ensino remoto torna-se relevante e trouxe desafios no contexto educacional. O que foi viável, motivador e muito significativo. Tendo o celular como nosso maior aliado no nosso trabalho, uma ferramenta metodológica que aproximou as famílias dos seus filhos, criando vínculos entre eles e a escola.

Em relação ao Ensino Remoto, percebemos que a gestora tem o convicções que não foi tarefa fácil de fazer acontecer na escola em que trabalha, mas conseguiu e se orgulha desse êxito. Sobre Ensino Remoto Arruda (2020, p. 265) explica que:

[...] a educação remota emergencial, é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

Em suma, Arruda explica que o Ensino Remoto foi uma alternativa encontrada para que os alunos não ficassem sem aulas. Sobre como ocorreu o processo de adaptação dos professores com o ensino remoto e se os mesmos estavam abertos para as tecnologias, a gestora explicou:

O processo de adaptação dos nossos professores ao “novo normal” sobre o ensino remoto, ocorreu de forma tranquila. A apropriação dos gestores pedagógico e administrativo da nossa Instituição de Ensino numa visão ampla as novas práticas pedagógicas, diretrizes, e normativas determinadas pela Secretaria de Educação e Cultura, as quais nortearam o trabalho da Rede Municipal de Ensino no decorrer do ano letivo de 2021, nos permitiu vislumbrar as diversas possibilidades no decorrer do processo em curso. A construção coletiva de uma Educação Inovadora. No tocante a abertura dos professores quanto ao uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas, também ocorreu de forma tranquila. Apesar dos profissionais da educação na sua maioria não fazerem uso das ferramentas tecnológicas na prática em sala de aula, tiveram que se reinventar, ressignificar, aprender a aprender, para atuar de forma significativa. Dessa forma, aliando conhecimento e recursos metodológicos, superando os desafios educacionais na atualidade.

A gestora informa que a Secretaria de Educação orientou como deveria acontecer esta prática sempre pautados no que permitia a lei e por mais que os professores não tivessem conhecimentos, foi por meio de orientações que conseguiram ressignificar suas práticas, para que a aula passasse a acontecer de fato, dando todo suporte e as orientações necessárias para organização e implementação do sistema de ensino na Rede Municipal de Ensino em tempos de pandemia, de forma sistemática, numa construção coletiva com todos os segmentos da escola, através das reuniões on-line, explicou que suas orientações não aconteciam do nada e sim por meio de uma legislação que pautava todas as orientações, tais como contam na:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e a Lei Federal nº 14.040/2020, que estabelece normas excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009. Foi sistematizada uma agenda anual de reuniões e Lives de Formação Continuada, formação nas tecnologias direcionada para atuação dos profissionais de todos os segmentos da escola. Ensino: Infantil,

Fundamental, AEE e EJA e demais funcionários da Instituição de ensino. No ano de 2020 as escolas funcionaram com as aulas remotas. No ano de 2021, retomamos as aulas presenciais no mês de setembro de forma síncrona e assíncrona, três dias de aulas presenciais e dois dias remotas. Sabendo que não foi possível trabalhamos de forma síncrona, por as crianças não possuírem seu próprio celular, tendo em vista as questões socioeconômicas da comunidade escolar. Houve ausência de políticas públicas de incentivo em disponibilizar tablets e Internet para os alunos, e Notebooks para os professores. Os profissionais da educação usaram o celular como ferramenta pedagógica nas suas atribuições profissionais, e foram observadas as dificuldades enfrentadas pelos mesmos, já que o celular limitava o trabalho por motivo da sobrecarga na memória do aparelho. [...]

A gestora explicou que esse período de pandemia foi muito desgastante para todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender e, informa que apesar disso, tiveram que seguir em frente acreditando que podiam fazer o melhor junto a uma gestão democrática. Os esforços das famílias nos impulsionaram diariamente, e os resultados dos avanços dos nossos alunos, representaram as nossas conquistas. Estivemos juntos pela Educação. Desse modo, sobre os planejamentos em meio ao ensino remoto, foi explicado que:

Os planejamentos ocorreram mensalmente e quinzenalmente, por segmento de ensino, de forma on-line. A falta de conhecimento dos profissionais quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, tornou-se um grande obstáculo no início do processo. Por não saberem manusear as ferramentas tecnológicas, alguns profissionais não conseguiam entrar nos planejamentos pedagógicos, como também fora observado que não havia interação efetiva entre os pares. A sensação era de que o planejamento não passava de um monólogo, só os gestores falavam fato esse, que muito me inquietava. Diante do exposto, posso afirmar que no decorrer dos demais encontros seguimos avançando, até tornar os nossos encontros em debates entre grupos de professores por ano, que nos reuníamos para discutirmos práticas e vivências bem-sucedidas. Esses momentos de troca de experiências era o nosso foco, uma busca incessante durante todo percurso do processo, objetivando avanços significativos do nosso alunado.

Conforme a gestora explicou os planejamentos também aconteceram de forma remota e que de início ela sentia a falta de interação por parte dos professores, algo que acredita que foi resolvido a partir do domínio das ferramentas tecnológicas utilizadas para esses encontros virtuais. E para os alunos, como ocorreu o processo do ensino remoto?

Quando a adaptação do alunado ao ensino remoto, não houve maiores dificuldades, por ser essa, uma geração de nativos digitais. O nosso maior desafio foi com relação ao acesso dos alunos as salas de aula on-line, em virtude de as crianças não terem o seu próprio celular, e as famílias não terem acesso à internet, outras tinham acesso limitado, outras usavam a internet do vizinho. Os alunos realizavam as atividades tarde da noite com seus pais. Esses, após chegarem em casa do dia inteiro de trabalho, ajudavam os filhos nas atividades escolares. As famílias que assumiram com determinação e compromisso os estudos dos filhos, deram demonstração de amor, lição de vida, de superação, para todos nós. Essa foi a melhor parte da história. Partilhamos e compartilhamos vivências e histórias de vida, que muito nos ensinaram.

Sobre a receptividade dos alunos com o ensino remoto, a gestora afirma que não teve tanta resistência, pois os alunos já tinham acesso a algumas tecnologias e como o celular foi uma escolha predominante para chegar junto aos alunos, entende que esse não foi o problema. Percebe-se que o acesso à internet foi um fator que limitava a aula de chegar aos alunos e merece destaque que o sucesso dos alunos em meio a essas tecnologias se dava junto a presença de um adulto. Muitos adultos que acompanhavam essas crianças se dedicavam as tarefas após um dia de trabalho e essa aproximação da família com escola estreitou seus laços por meio das tecnologias. A gestora não destacou dificuldades, mas de forma sutil destaca que a falta de internet e um adulto que acompanhasse essas crianças se tornava um problema que foi resolvido de diversas formas humanizadas, a qual dá destaque a lição de amor e empatia por essas crianças que precisavam continuar estudando em suas casas.

Sobre a escolha sobre a plataforma de ensino para ensinar aos alunos a gestora explicou:

No início do ano da Pandemia Covid-19, a nossa escola após várias discussões sobre como seriam mais viável para os alunos participarem das aulas, chegamos ao consenso de que [...] No ensino Infantil e Fundamental-I, todo processo de ensino e de aprendizagem das crianças aconteceu através do uso do celular. Foi aplicável, e o mais viável dentro da nossa realidade. No percurso do processo os professores foram se qualificando, e com isso, melhorando a qualidade das aulas, abrindo um leque para o uso de vários aplicativos. [...] O Google Class também foi uma proposta da Rede Municipal de Ensino, porém, não foi possível o acesso, por questões técnicas.

Pelo que podemos entender a escola, junto com a Secretaria de Educação, em um trabalho conjunto com os professores e demais funcionários da escola juntos decidiram que a melhor forma de chegar aos alunos, em seus lares, foi por meio do uso do celular e nisso ficou em aberto o aplicativo, pois isso dependia dos conhecimentos dos professores, possibilidades de uso e que com o passar do tempo isso foi sendo delimitado e aplicado dentro da realidade dos professores e dos alunos, sempre se redimensionando pensando na qualidade da aula e das possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos ao longo desse artigo entender como a escola pública repensou as suas práticas de ensino e aprendizagem em adaptação ao ensino remoto e contamos com o olhar robusto de uma gestão com ampla experiência, que em sua prática acolheu o uso de outras ferramentas para promover a aprendizagem significativa. Mergulhamos na legislação brasileira através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e outras como a Lei Federal nº 14.040/2020, que estabelece normas excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009.

Diante de toda literatura bibliográfica que deu amparo as ideias iniciais desse estudo como a importância da gestão escolar como veículo integrado das ações e práticas desenvolvidas na escola, o termo gestão escolar nos agregou sentido amplo no espaço educacional e nos remete ao pensamento de Libâneo (2007, p.324) “[...] considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” .

Entretanto, os desafios apresentados pelo ineditismo da pandemia no campo educacional evidenciaram a importância da competência dos profissionais da educação em especial reforçou que, a gestão participativa envolvida com a comunidade escolar amenizou os prejuízos inevitáveis ocasionados pela Covid-19. Sabemos que aconteceram retrocessos na aprendizagem, aumento das desigualdades e do abandono escolar, os problemas sociais e psicossociais trazidos pela ruptura do vínculo entre escola e alunos e suas famílias. Mas o prejuízo seria maior sem o ensino remoto, o que nos mostrou que o uso de tecnologias aliados a educação pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem, contudo que, esse veículo possa ser planejado e implementado com subsídios que promovam larga escala de alcance, e possa chegar de maneira a garantir sua funcionalidade efetiva para todos envolvidos no processo, escola, professores, alunos e famílias.

Isso, porque a comunidade escolar conseguiu através das suas ações integradoras contornar os intemperes provocados pela pandemia, como foi apresentado nas falas da gestora em questão, as dificuldades existem e sempre vão existir, mas com união, comprometimento e capacidade técnica podemos romper com a unicidade pandêmica, nos fortalecer e mostrar para a sociedade que o espaço da escola onde estamos sempre adquirindo conhecimentos é o lugar aonde os preceitos de saúde e educação áreas fundamentais para o desenvolvimento humano se mostram como oficina da vida e a partir dessa conjuntura, entendemos que a educação seja remota, híbrida ou presencial não pode parar de existir.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **Gestão escolar**: revendo conceitos. São Paulo, PUC-SP, 2004. Disponível em: http://cursoonlineinformaticaprofessores.pbworks.com/w/file/attach/54022785/gestao_reve_ndoconceitos.pdf. Acesso em 10 janeiro.2022.

ARRUDA, Eucídio. **Implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de Educação Básica dos países membros da OCDE**. In: SIQUEIRA, Ivan Claudio Pereira (org). Subsídios à elaboração da BNCC: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e Unesco. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: https://fundacaosantillana.org.br/wpcontent/uploads/2019/12/10_SubsidiosBNCC.pdf. Acesso em: 11 janeiro 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso 20 maio 2018.

HARASIM, Linda et al. **Redes de aprendizagem**: Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, Patrícia Lopes Pimenta. **Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais**. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>. Acesso em: 10/01/2022.

PAGNONCELLI, Sonia Prigol e Pagnoncelli, Vincenzo. **O ensinar e o aprender em tempos de pandemia**. Disponível em: <http://www.jornalcorreiolivre.com/noticias/educacao-e-cultura/1007/o-ensinar-e-o-aprender-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 10/01/2022.

EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA: AVANÇOS E DESAFIOS

Data de aceite: 02/05/2022

Teresa Helena Carlos Alves

Centro Universitário INTA-UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6128883660943545>

Raila Souto Pinto Menezes

Centro Universitário INTA-UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9854581269711914>

Francisco Freitas Gurgel Junior

Centro Universitário INTA-UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4457161607625347>

Ídia Nara de Sousa Veras

Centro Universitário INTA-UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9285610489083436>
<https://orcid.org/0000-0002-9488-9108>

Francisca Júlia dos Santos Sousa

Hemocentro Regional de Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5977329551887075>

Karen Sabóia Aragão e Silva

Hemocentro Regional de Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6771511985286707>

RESUMO: A Educação Permanente em Saúde-EPS se configura como uma proposta de aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações, transformando a prática dos trabalhadores. Esta pesquisa teve como objetivo

analisar os avanços e os desafios da educação permanente em saúde junto aos profissionais da Estratégia Saúde da Família. Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa, envolvendo 20 profissionais da área da saúde de uma determinada Unidade Básica de Saúde (UBS) localizada no município de Santa Quitéria-CE. A coleta das informações ocorreu a partir da aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturada, respeitando os princípios éticos, obtendo parecer consubstanciado do CEP de número: 3.495.370. A partir dos resultados, foi possível identificar pontos positivos e negativos na realização das ações de EPS houve uma melhoria das práticas educativas segundo a percepção dos profissionais. Porém as práticas educativas ainda estão um tanto distanciadas da proposta da Política de Educação Permanente em Saúde. O estudo trouxe como potencialidades, informações úteis aos profissionais e gestores de saúde, uma vez que aponta as reflexões dos profissionais de saúde acerca das ações de educação permanente em saúde desenvolvidas no território, assim como propostas de melhoria que poderão ser tomadas a fim de corrigir as limitações e suprir as necessidades na formação do processo de trabalho desses profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Permanente em Saúde. Atenção Primária. Estratégia Saúde da Família.

PERMANENT HEALTH EDUCATION IN THE FAMILY HEALTH STRATEGY: ADVANCES AND CHALLENGES

ABSTRACT: Permanent Education in Health is configured as a proposal for learning at work, where learning and teaching are incorporated into the daily life of organizations, transforming the practice of workers. This research aimed to analyze the advances and challenges of continuing education in health with professionals from the Family Health Strategy. This is an exploratory, descriptive field research with a qualitative approach, involving 20 health professionals from a specific Basic Health Unit located in the city of Santa Quitéria-CE. The collection of information took place from the application of a semi-structured interview script, respecting ethical principles, obtaining an opinion embodied in the CEP number: 3.495.370. From the results, it was possible to identify positive and negative points in carrying out Permanent Education in Health educational actions; There was an improvement in educational practices according to the professionals' perception. However, educational practices are still little distanced from the proposal of the Permanent Education Policy in Health. The study brought as potentialities, useful information to health professionals and managers, since it points out the reflections of health professionals about the difficulties encountered by these in the with regard to continuing education in health developed in the territory, as well as proposals for improvement that can be taken through this problem, in order to correct such failures and meet the needs in the training of the work process of these professionals.

KEYWORDS: Permanent Education in Health. Primary Care. Family Health Strategy.

INTRODUÇÃO

A Atenção Básica é considerada porta de entrada preferencial do Sistema Único de Saúde- SUS, possui um espaço de gestão do cuidado das pessoas e cumpre papel estratégico na Rede de Atenção à Saúde - RAS, servindo como base para o seu ordenamento e para a efetivação da integralidade. Entretanto, é necessário que a Atenção Básica tenha alta resolutividade, com capacidade clínica e de cuidado, além da articulação com outros pontos da RAS. Segundo o Ministério da Saúde, todas as Unidade Básica de Saúde são consideradas potenciais espaços de educação, formação de recursos humanos, pesquisa, ensino em serviço, inovação e avaliação tecnológica para as Rede de Atenção à Saúde (BRASIL, 2017a).

Neste contexto, é de relevância considerar que um dos suportes de sustentação do SUS é a formação de seus trabalhadores. Seguindo essa premissa, o Brasil instituiu a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) como estratégia de formação e desenvolvimento de trabalhadores de saúde, por meio da Portaria GM/MS nº 198/2004 (FRANÇA et al., 2017).

Ainda segundo o mesmo autor, a Educação Permanente em Saúde (EPS) é um processo pedagógico que relaciona ensino, serviço, docência e saúde, contribuindo para o desenvolvimento profissional, a gestão e o controle social. A EPS tem por base os pressupostos da aprendizagem significativa que devem ser orientadores das ações

de desenvolvimento profissional e das estratégias de mudança das práticas de saúde. Caracteriza-se por ter um olhar sobre as necessidades da população e no profissional, configurando-se como um processo de gestão participativa e transformadora, que inclui instituições de ensino, trabalhadores, gestores e usuários.

A partir dessa perspectiva, torna-se fundamental buscar elementos para aperfeiçoar os processos formativos vivenciados pelas equipes de saúde da Atenção Primária à Saúde - APS. Esse desafio ressignifica a EPS nos serviços de saúde e lança elementos para a qualificação destes serviços, a partir de um processo educativo contextualizado com a realidade retratada no cotidiano profissional. A EPS também se configura como uma ação política, na qual os atores envolvidos, a partir de suas práticas cotidianas, elaboram diferentes construções de cuidado e de transformação da realidade. Portanto, torna-se importante conhecer as dificuldades vivenciadas pelas equipes de saúde no processo de EPS (PINHEIRO; AZAMBUJA; BONAMIGO, 2018). Nesse contexto, o estudo buscou analisar os avanços e os desafios da educação permanente em saúde junto aos profissionais da Estratégia Saúde da Família.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa. Segundo Gil (2017), as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis. São em grande número as pesquisas que podem ser classificadas como descritivas e a maioria das que são realizadas com objetivos profissionais provavelmente se enquadra nesta categoria.

O estudo foi realizado no Município de Santa Quitéria que está localizado no Sertão Noroeste do Estado do Ceará. O município conta com um hospital e oito unidades básicas de saúde, sendo quatro localizadas na sede do município e quatro distribuídas nos distritos.

Teve como cenário para pesquisa um Centro de Saúde, localizado na sede do município. A escolha por esta unidade justifica-se pelo fato de que a referida unidade é responsável por um quantitativo maior de família comparado as demais unidades, abrangendo três bairros da sede e distritos. Tendo em vista a grande demanda, na unidade há duas equipes de Saúde da Família, ou seja, dois médicos, três enfermeiros, duas técnicas de enfermagem, um dentista, um técnico de saúde bucal, dois auxiliares de farmácia e vinte agentes comunitários de saúde.

O estudo foi realizado no ano de 2019, com os dados coletados no mês de setembro do referido ano, após aprovação do Comitê de Ética. Participaram 20 profissionais de saúde que compõem a referida unidade de saúde do estudo. Para seleção dos participantes foram adotados os seguintes critérios de inclusão: Ter mais de 01 anos de experiência na atuação profissional naquela unidade, e como critérios de exclusão: profissionais afastados do

serviço motivo de férias ou licença médica.

Como forma de resguardar a identificação dos participantes, os mesmos foram identificados através de código alfanumérico a citar: Gerente (G), Técnico de Enfermagem (TE), Enfermeiro (E), Técnico em Saúde Bucal (TSB), Odontologista (O), Médico (M) e Agente Comunitário de Saúde (ACS).

O procedimento para coleta das informações aconteceu em 03 etapas: Na 1ª etapa foi realizada uma visita à secretaria de saúde do município em questão, onde o projeto foi apresentado ao secretário de saúde do município onde foi informado sobre o teor da pesquisa, seus participantes e métodos, e como a mesma pode contribuir para a população e para o município. Esta etapa teve como obtenção a assinatura do termo de anuência. Na 2ª etapa ocorreu a visita à unidade selecionada onde foi apresentado o projeto para o gerente da unidade em questão. Em seguida foram identificados os participantes. E por fim, na 3ª etapa, foi realizado o primeiro contato com todos os profissionais da saúde na unidade em questão. Neste momento, foi feita a apresentação da pesquisadora, do projeto, assim como os dispositivos da pesquisa, sempre ressaltando seus aspectos éticos perante os participantes; e, portanto, o convite de participação desses profissionais. Na oportunidade, foi elaborado um cronograma de visitas à unidade, mediante a disponibilidade de cada um; o mesmo foi elaborado juntamente com os profissionais e o gerente da unidade.

Sendo que a partir do aceite dos participantes, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as entrevistas foram realizadas dentro do serviço de saúde em um horário e dia conveniente para os participantes.

Para análise das informações foi utilizada a análise temática segundo Minayo (2014) que se constitui em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado.

Este estudo também atendeu os princípios éticos e legais da pesquisa com seres humanos conforme a resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Foi analisado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário UNINTA, onde obteve o parecer favorável sob o nº 3.495.370.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, durante o processo de implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), as práticas de APS passaram a ser denominadas de atenção básica, implementada como política de Estado (ALMEIDA et al, 2018).

Em 28 de março de 2006, através da Portaria nº GM/648, o Ministério da Saúde publicou a expansão da Estratégia de Saúde da Família, visando a reorganização da atenção básica no Brasil: a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), alterando e revogando dezenas de Portarias existentes até então. Futuramente, mais duas versões, revisando a PNAB, foram publicadas pelo Governo Federal, uma em 2011 e outra, em

setembro de 2017 (PINTO; GIOVANELLA, 2018).

Com o advento da criação do SUS, as questões da educação na saúde passam a fazer parte do elenco de atribuições finalísticas do sistema. Para observá-lo e executá-lo, o Ministério da Saúde tem desenvolvido, ao longo do tempo, várias estratégias e políticas voltadas para a adequação da formação e qualificação dos trabalhadores de saúde às necessidades de saúde da população e ao desenvolvimento do SUS (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, foi instituída no Brasil a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) como estratégia do Sistema Único de Saúde (SUS) para a formação e o desenvolvimento dos seus profissionais e trabalhadores, buscando vincular a integração entre ensino, serviço e comunidade, além de assumir a regionalização da gestão do SUS, como suporte para o desenvolvimento de iniciativas qualificadas ao enfrentamento das necessidades e dificuldades do sistema. A PNEPS tem como finalidade transformar as práticas do trabalho, com base em reflexões críticas, apresentando o encontro entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, através da ligação entre o aprender e o ensinar na realidade dos serviços (BRASIL, 2017b).

A educação permanente em saúde precisa ser compreendida, ao mesmo tempo, como uma 'prática de ensino-aprendizagem' e como uma 'política de educação na saúde'. Ela se parece com muitas linhas brasileiras da educação popular em saúde e compartilha muitos de seus conceitos, mas enquanto a educação popular tem em vista a cidadania, a educação permanente tem em vista o trabalho, ou seja, o trabalhador (CECCIM; FERLA, 2016).

Neste processo, a educação permanente em saúde mostra-se como a principal estratégia para qualificar as práticas de cuidado, gestão e participação popular. Deve fundamentar-se num processo pedagógico que parte do cotidiano do trabalho envolvendo práticas que possam ser definidas por múltiplos fatores (conhecimentos, valores, planejamento e organização do trabalho) e que considerem fundamentos que façam sentido para os atores envolvidos. As mudanças na gestão e na atenção ganham maior praticabilidade quando produzidas pela afirmação da autonomia dos sujeitos envolvidos, que acordam entre si responsabilidades compartilhadas nos processos de gerir e de cuidar (BRASIL, 2017b).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise das entrevistas emergiram três categorias, a saber: "Conceituando Educação Permanente em Saúde", "Desafios e potencialidades na realização da EPS na Estratégia Saúde da Família" e "Melhoria nas práticas de Educação Permanente em Saúde" que serão descritos e discutidos a partir da literatura existente a seguir.

Conceituando Educação Permanente em Saúde

Neste estudo, quando questionados acerca do conhecimento sobre educação permanente em saúde os participantes revelaram realidades convergentes e também divergentes, quando comparado ao que é abordado na literatura.

Educação permanente é quando nos reunimos, fazemos uma reunião quando estamos com algum problema, conversamos e se resolve o problema (G1).

Educação permanente é que sempre o profissional deve estar participando de cursos oferecidos pelo Sistema Único de Saúde para que tenha um melhor desempenho no seu trabalho (E2).

Educação permanente em saúde a gente entende como que algo que a gente aprende, fica pra gente ou devemos repassar (TSB1).

No âmbito da gestão da educação na saúde, o debate gira em torno de dois padrões, identificados como 'educação continuada' e 'educação permanente'. A perspectiva da educação permanente em saúde (EPS) se apoia no conceito de 'ensino problematizador', que considera que a produção de conhecimento ocorre no dia-a-dia das instituições de saúde, tendo como base os problemas vivenciados pelos diferentes atores (profissionais, gestores, usuários) (CECCIM; FERLA, 2008, apud MACEDO; ALBUQUERQUE; MEDEIROS, 2014).

A educação continuada (EC) abrange as atividades que possui período definido para execução e empregam, em sua maior parte, os pressupostos da metodologia de ensino tradicional, como exemplo as ofertas formais nos níveis de pós-graduação. Refere-se ainda às atividades educacionais que visam promover a aquisição contínua e acumulativa de informações técnico-científicas pelo trabalhador, por meio de práticas de escolarização de caráter mais formal, bem como de experiências no campo da atuação profissional, no âmbito institucional ou até mesmo externo a ele (BRASIL, 2018).

Quando comparado os achados neste estudo com os conceitos identificados na literatura, é possível concluir que os participantes ainda apresentam uma compreensão de EPS ainda muito superficial. Além de trazer elementos conceituais da educação continuada como educação permanente, ou seja, percebe-se claramente que as profissionais desenvolvem ações educativas sem compreender bem a diferença entre esses dois conceitos.

Desafios e Potencialidades na realização da EPS na Estratégia Saúde da Família

Identifica-se nesta categoria a percepção dos profissionais diante das potencialidades dessas ações educativas. Observou-se que os mesmos reconhecem a importância de se desenvolver as ações de EPS no ambiente de trabalho e o quanto é necessário para que haja progresso, avanços na promoção, proteção, prevenção, reabilitação e recuperação da saúde do paciente, visto que essas ações geram transformações das práticas desses

profissionais mediante a problematização do processo de seu trabalho.

É muito bom, porque quando acontece à gente fica sabendo de mais coisas e melhora, digamos assim, o atendimento (TE2).

Capacita o profissional, o qualifica, melhora o perfil dele na saúde da família, e ele tem que encarar a questão do saber o que é saúde, não é só atender o paciente, tem que promover a saúde, capacita o profissional para ele interferir no processo saúde-doença (O1).

Percebe-se que as práticas de EPS surgem como um mecanismo facilitador para o serviço; contudo, estas requerem uma construção prolongada e realimentada, a cada momento, com questionamentos que surgem ao longo da vivência dos profissionais, na prática. Sendo assim, é preciso continuar motivando a ideia de inovação e de questionamento constantes, pensando a possibilidade de EPS como método para mudança da organização do processo de trabalho e da qualidade da gestão e da assistência (CAMPOS; SENA; SILVA, 2017).

Constatarem-se, em um estudo recente, as dificuldades na realização das ações de EPS, evidenciando-se que o ato de tornar conscientes as dificuldades enfrentadas nas ações de EPS reforça o olhar crítico sobre o trabalho em saúde, promovendo a elaboração de estratégias para superá-las (PINHEIRO; AZAMBUJA; BONAMIGO, 2018).

Após serem questionados acerca dos desafios ou fragilidades dessas ações educativas desenvolvidas no seu trabalho, os participantes relataram que ainda há profissionais que utilizam do modelo biomédico, realizando somente o atendimento para a cura ou melhora do acometimento, não buscam promover a saúde e prevenir outras doenças, que são deveres capazes de serem obtidos também por meio da aprendizagem significativa, que é aquilo que se aprende e muda por dentro e por fora, utilizada nas ações educativas de EPS. Sendo assim, concernente às falas nota-se que ainda há uma resistência para desenvolver essas ações, tanto da parte dos profissionais quanto da parte dos setores públicos em investir na implementação da Educação Permanente em Saúde enquanto política.

As pessoas ainda estão muito ligadas na questão curativa da doença, que vai resolver só com atendimento, mas saúde é a melhoria da qualidade de vida das pessoas, não se faz saúde só com atendimento e para melhorar a saúde das pessoas tem que melhorar como um todo, como também a educação (O1).

A falta de participação, a falta de apoio dos setores públicos que poderiam dar mais apoio (ACS1).

Uma das principais dificuldades dos trabalhadores e gestores municipais é proporcionar a EPS nas várias redes de atenção. Ainda se tem uma percepção de que a EPS é uma questão a ser trabalhado com as equipes da rede básica, não reconhecendo que o fundamental é refletir sobre a micropolítica que se fortalece em todos os lugares onde se produz o cuidado (CAMPOS; SENA; SILVA, 2017).

Melhoria nas práticas de Educação Permanente em Saúde

Nesta categoria, os profissionais foram interrogados quanto às propostas para melhoria das práticas educativas voltadas para a educação permanente em saúde realizada na unidade de saúde. Identificou-se a carência da participação da gestão municipal no investimento dessas ações, assim como a questão da sobrecarga de trabalho de alguns profissionais como desafio na realização dessas ações, apontando a necessidade de um planejamento de forma a otimizar um tempo para as ações educativas considerando a sua jornada de trabalho.

Que todas as instituições, todos os profissionais eles possam fazer esse trabalho sempre em parceria e englobando todos, tanto quanto o secretário de saúde e a prefeitura municipal. Que os profissionais consigam fazer esse trabalho unificado e com isso a população fique bem mais orientada (...) Que possa trabalhar em conjunto com a secretaria de saúde e a coordenação de atenção básica do município. Então acho que trabalhando dessa maneira e todos os profissionais engajados dessa forma com certeza a gente vai conseguir promover saúde pra essa população com mais qualidade e fazer que ela diminua a chance de ela vir adoecer (E3).

Tentar conciliar, no meu caso, pois é difícil já que a demanda é muito alta, visto que sou a única médica na unidade, então acabo me privando de realizar a educação permanente porque não consigo dar conta de tudo. Seria mais isso, a questão de ter tempo ou um horário destinado a educação por que eu amo a parte educativa, mas não consigo fazer porque exige muito mais (M1).

Há uma sobrecarga de responsabilidades que se dar pela ausência de planejamento e pela dificuldade na organização dos serviços, acarretando em problemas no atendimento à população e, em consequência, mantendo os profissionais inundados na assistência à saúde, deixando em segundo plano algumas questões relativas aos processos educativos (PINHEIRO; AZAMBUJA; BONAMIGO, 2018).

É necessário que sejam adotados instrumentos que possibilitem a avaliação in loco dos dispositivos instituídos, participação e demandas de EPS, de modo a fornecer os subsídios para processos decisórios, o financiamento e a formulação de políticas amparadas pelos princípios e diretrizes do SUS (OLIVEIRA; SANTOS; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2020).

Logo, percebe-se que é incontestável a importância da EPS na formação dos profissionais de saúde na busca da melhoria na assistência prestada a população. Porém exige uma responsabilidade compartilhada com a gestão em seus três níveis de governo para com a efetivação dessa importante política nos serviços de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou a compreensão de que a inserção da educação permanente em saúde na Estratégia Saúde da Família ainda é desafiadora frente a proposta que é preconizada enquanto política, porém é reconhecida pelos profissionais como um mecanismo importante para ressignificação do processo de trabalho no SUS.

Foi possível evidenciar também ações paralelas de Educação Permanente em Saúde (EPS) e Educação Continuada (EC) nas práticas educativas de trabalhadores no cenário estudado. Ambas são importantes para o desenvolvimento dos trabalhadores na atenção primária à saúde, pelo seu caráter complementar:

Dentre os desafios apontados foi citado a sobrecarga dos profissionais com os processos de trabalho o que acaba inviabilizando os momentos formativos no cotidiano de trabalho, levando os mesmos a apontar como uma das propostas de melhoria para viabilização da Educação permanente em Saúde o cotidiano de trabalho, um maior compromisso e apoio dos gestores nesse processo de formação dos trabalhadores de saúde.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E R et al. Revisão da Política Nacional de Atenção Básica. **Rev Panam Salud Publica** 42, 2018. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/rp/2018.v42/e180/pt>. Acesso em: 16 de Janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.436, de 21 de Setembro de 2017**. Política Nacional da Atenção Básica. 2017a. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html. Acesso em: 15 abr. 2021.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente (PNEPS)**, 2017b. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/trabalho-educacao-e-qualificacao/gestao-da-educacao/qualificacao-profissional/40695-politica-nacional-de-educacao-permanente-pneps>. Acesso em 10 mai. 2021.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 64 p. – (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Série Pactos pela Saúde 2006; v. 9).

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde – 1. ed. rev. – Brasília : Ministério da Saúde, 2018.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em 10 de maio de 2021.

CAMPOS, Kátia F.C.; SENA, Roseni R.; SILVA, Kênia L. Educação permanente nos serviços de saúde. **Ana Nery Rev. Enferm**, Rio de Janeiro, v 24, n.4, p. 1-10, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/9vD6Ww7FyM9qHFkqgrRkT3c/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 de maio de 2021.

CECCIM, Ricardo B.; FERLA, Alcindo A. **Educação permanente em saúde**. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Julio C. F. Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 162-168.

FRANÇA, Tânia, et al. **Política de Educação Permanente em Saúde no Brasil: a contribuição das Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço**. Rev. Ciência & Saúde Coletiva, vol.22, n.6 p. 1817-1828, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/gxPVCCx7x83PrSJ5yvppYXz/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 de maio de 2021.

Gil, Antonio Carlos – **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

MACÊDO, Neuza B.; ALBUQUERQUE, Paulette C.; MEDEIROS, Kátia R. O desafio da implementação da educação permanente na gestão da educação na saúde. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v 12, n. 2, p. 379-401, maio/agos. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/3PWLyg7mL9s8XrCkbKWjtkH/?lang=pt#:~:text=Para%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pol%C3%ADtica,provoca%20o%20rompimento%20de%20uma>. Acesso em: 15 de Mai 2021.

MINAYO, M. C. **Pesquisa qualitativa em saúde**. Instituto Sírio Libanes. São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Israel Victor; SANTOS, Joacira Mota Matos; ALMEIDA, Fernanda Campos Sousa de; OLIVEIRA, Rogério Nogueira de. Educação Permanente em Saúde e o Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica: um estudo transversal e descritivo. **Rev Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 124, p. 47-57, jan-mar 2020. Disponibilizado em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/8w7BsHDDS97nhJBYrByvvKz/?lang=pt>. Acesso em 17 de janeiro de 2022.

PINHEIRO G. E. W.; AZAMBUJA M. S.; BONAMIGO A. W. Facilidades e dificuldades vivenciadas na Educação Permanente em Saúde, na Estratégia Saúde da Família. **Rev. Saúde debate**, vol.42, n.spe.4, p. 187-197, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/fxDM8Km9jhC3wpz59nQZJxM/?lang=pt>. Acesso em: 15 de Mai 2021.

PINTO L. F.; GIOVANELLA I. Do Programa à Estratégia Saúde da Família: expansão do acesso e redução das internações por condições sensíveis à atenção básica (ICSAB). **Rev.Ciência&Saúde Coletiva**,v.23, n. 6, p. 1903-1913, Jun. 2018.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/dXV7f6FDmRnj7BWPJFt6LFk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de Mai 2021.

ENSINO DA GESTÃO EM SAÚDE NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM ENFERMAGEM

Data de aceite: 02/05/2022

Inês Élide Aguiar Bezerra

Centro Universitário INTA – UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6574727999139529>.
<https://orcid.org/0000-0003-4397-3198>

Maria Eliane Ramos

Centro Universitário INTA-UNINTA
Sobral- CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0835129767846459>
<https://orcid.org/0000-0003-0526-6046>

Manoelise Linhares Ferreira Gomes

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Fortaleza - CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6859821285337090>
<https://orcid.org/0000-0003-1639-684X>

Natália Iara Rodrigues de Araújo

Universidade Federal do Ceará – UFC
Fortaleza - CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3099804563922138>
<https://orcid.org/0000-0002-2461-5902>

Tâmia Queiroz Lira

Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA
Sobral- CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6180596578435063>
<https://orcid.org/0000-0001-8591-6365>

Liana Alcântara de Castro

Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA
Sobral- CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9866797798316475>
<https://orcid.org/0000-0001-5430-6572>

RESUMO: O estudo tem como objetivo analisar o ensino prático da gestão em saúde, implementado no curso de graduação em Enfermagem, na perspectiva dos discentes. Optamos como abordagem metodológica a qualitativa, com o procedimento descritivo, do tipo grupo focal. A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada na região norte do estado do Ceará, no período de fevereiro a junho de 2019. A amostra foi representada por sete discentes. A coleta de dados ocorreu conforme a metodologia do grupo focal, acrescida de entrevistas semiestruturadas, durante três encontros. A análise dos dados foi subsidiada pela técnica de Bardin, seguida da perspectiva analítico - descritiva. Os dados foram agrupados em categorias e as temáticas foram submetidas à análise específica e à compreensão analítica. O estudo seguiu as recomendações da Resolução n.º 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado sob o parecer de n.º 3.390.603. O resultado obtido e que a faixa etária dos participantes variou de 23 a 38 anos. O relato das experiências foi favorecido em três categorias, a saber: o ensino prático da gestão em saúde; competências de gestão em saúde e formação acadêmica com a prática de gestão. Dentre as contribuições do estudo, cita-se a compreensão sobre as adequabilidades das funções gerenciais. Como limitação, a amostra foi composta por discentes de apenas uma instituição de ensino. Sugere-se novos estudos baseados nas percepções de discentes de universidades públicas e privadas, para avaliar a diversificação dos cenários de ensino-aprendizado e das práticas de gestão a

curto e longo prazos. Concluímos que o ensino prático em gestão apresentou, na percepção dos discentes, tempo insuficiente para estágios supervisionados. Todavia, constatou-se, que os discentes consideraram o estágio supervisionado uma ferramenta estratégica para a promoção de crescimento pessoal e profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão em Saúde, Enfermagem, Ensino.

TEACHING HEALTH MANAGEMENT IN SUPERVISED INTERNSHIPS: REFLECTIONS ON ACADEMIC EDUCATION IN NURSING

ABSTRACT: The study aims to analyze the practical teaching of health management, implemented in the undergraduate Nursing course, from the perspective of students. We opted for a qualitative methodological approach, with a descriptive procedure, of the focus group type. The research was developed in a private Higher Education Institution, located in the northern region of the state of Ceará, from February to June 2019. The sample was represented by seven students. Data collection took place according to the focus group methodology, plus semi-structured interviews, during three meetings. Data analysis was supported by the Bardin technique, followed by the analytical-descriptive perspective. Data were grouped into categories and the themes were subjected to specific analysis and analytical understanding. The study followed the recommendations of Resolution No. 466/12, of the National Health Council, being approved under the opinion of No. 3,390,603. The result obtained is that the age group of the participants ranged from 23 to 38 years old. The report of experiences was favored in three categories, namely: the practical teaching of health management; health management skills and academic training with management practice. Among the contributions of the study, it is mentioned the understanding of the suitability of managerial functions. As a limitation, the sample consisted of students from only one educational institution. New studies based on the perceptions of students from public and private universities are suggested, to assess the diversification of teaching-learning scenarios and short- and long-term management practices. We conclude that practical management teaching presented, in the students' perception, insufficient time for supervised internships. However, it was found that the students considered the supervised internship a strategic tool for the promotion of personal and professional growth.

KEYWORDS: Health Management, Nursing, Teaching.

INTRODUÇÃO

Entende-se por gerência como um processo administrativo, implementado de forma contínua e preventiva, no qual são estruturados comandos e controles, além de serem efetivadas a organização e coordenação dos processos de trabalho (PERTILE; HEMMI, 2020). Nos serviços de saúde, as funções gerenciais são executadas, em maioria, por enfermeiros (GOUVÊA; CASOTTI, 2020).

Nesse sentido, a gerência em Enfermagem constitui ferramenta norteadora das políticas assistenciais viabilizadas mediante caráter interativo, no qual é oportunizada a integralidade do cuidado (FERREIRA; ABRAHÃO, 2020). Para tal, o enfermeiro assume

posição estratégica frente à equipe interdisciplinar, haja vista as múltiplas habilidades nas ações educativa, assistencial, gerencial e de pesquisa.

Quanto ao processo de trabalho dos enfermeiros gestores, este pode ser planejado a partir de dois modelos, a saber: racional e histórico-social. O primeiro é centrado na qualidade assistencial ao indivíduo e nas organizações, já o segundo é pensado conforme o compartilhamento da gestão frente às práticas sociais referentes à história de grupos populacionais (NISHIO *et al.*, 2021).

Destaca-se, assim, a importância da articulação nas diversas atividades implementadas por enfermeiros. Desse modo, é pertinente favorecer reflexões periódicas nas diversas atuações gerenciais, a fim de promover a prática baseada em evidências mediante aprendizado dinâmico e crítico (BOMBONATTI *et al.*, 2021), sendo aperfeiçoado o gerenciamento do cuidado e a liderança da equipe de Enfermagem, por meio da identificação das necessidades relacionadas ao exercício profissional da categoria.

Nesse contexto, as competências devem ser aprendidas, no âmbito acadêmico, a partir do auxílio de docentes e monitores (XIMENES *et al.*, 2020), durante aulas com metodologias ativas e/ou estágios supervisionados. O processo formativo nos estágios oportuniza a complementaridade entre habilidades técnico-científicas e atitudes com foco na ética e humanização (LEAL; MELO, 2021).

Nessa perspectiva, o Curso de Graduação em Enfermagem do Centro Universitário INTA (UNINTA) dispõe de projeto pedagógico que visa a formação integral dos discentes baseada nas ações de ensino, pesquisa e extensão. O processo avaliativo da instituição é composto pela verificação das atividades administrativas e acadêmicas em sinergia com a opinião de segmentos populacionais relacionados à área geoe educacional, sendo o instrumento de coleta dos dados gerenciado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e coordenação do referido curso (UNINTA, 2017).

Salienta-se a relevância do estudo na expertise profissional adquirida pelos discentes, mediante estágios supervisionados, e à visão destes no processo formativo, uma vez que as práticas de gestão em saúde estão relacionadas aos aspectos assistenciais e aos indicadores de saúde nos diversos níveis de atenção, o que impacta nos custos e na implementação de políticas públicas, bem como na sobrevida e agravos à saúde dos pacientes.

Justifica-se a pesquisa a partir das experiências vivenciadas pelos discentes do UNINTA, nos estágios supervisionados, sobretudo nas perspectivas de ensino e aprendizagem propiciadas pela troca de saberes junto aos docentes, baseada na reflexão crítica e significativa sobre o perfil profissional e as adequabilidades na atuação. Diante do exposto, questiona-se: Como está o ensino da gestão em saúde nos estágios supervisionados na graduação em Enfermagem? O estudo teve como objetivo analisar o ensino prático da gestão em saúde, implementado no curso de graduação em Enfermagem, na perspectiva dos discentes.

METODOLOGIA

Para o aporte metodológico recorreremos à abordagem qualitativa, do tipo grupo focal (GF). Foi desenvolvido na Instituição de Ensino Superior (IES) privada, o Centro Universitário Uninta (UNINTA) que fica localizada na região norte do estado do Ceará, no período de fevereiro a junho de 2019.

Assim, o UNINTA foi criado em 1999 e tem como missão promover o ensino superior de qualidade, baseado em inovações científicas e tecnológicas nas diversas áreas do conhecimento. O curso de enfermagem da instituição conta com 1.222 discentes, dos quais 240 vivenciam práticas de estágio supervisionado, em caráter de internato, nos dois últimos semestres da graduação. Dessa forma, a amostra foi representada por sete discentes, do nono e décimo semestre, sendo cinco do penúltimo e dois do último semestre.

Para a formação do GF, levou-se em consideração, como critérios de inclusão: o ambiente de estágio dos discentes, as práticas que exercem, o período que estão cursando e a turma a que pertencem. Foram excluídos os discentes que realizaram estágio no mesmo ambiente de prática, pertenciam à mesma turma, e exerceram as mesmas práticas no mesmo campo de atuação.

Utilizou-se, para a coleta de dados, metodologias do GF com perguntas subjetivas, acrescidas de entrevistas semiestruturadas. Foram realizados três encontros. O roteiro com instrumento propiciador do diálogo síncrono foi delineado a partir de questionamentos relacionados ao objetivo do estudo. Os encontros foram previamente planejados, e tiveram participação máxima, de acordo com os agendamentos. As discussões dialógicas foram gravadas e transcritas. Após a transcrição das falas, estas foram validadas pelos sujeitos.

A análise dos dados ocorreu de acordo com a técnica de Bardin (2011), seguindo-se da perspectiva analítico- descritiva. Os dados foram agrupados conforme os temas: grupo focal; estágio; e gestão em saúde. Após a categorização dos dados, as temáticas foram submetidas à análise específica e à compreensão analítica a partir de três categorias fundamentais para o trabalho, a saber: ensino prático da gestão em saúde; competências de gestão em saúde e formação acadêmica com a prática de gestão.

Considerou-se, ainda, a relação dos dados com as perspectivas dos autores que subsidiam o respectivo referencial teórico. Ademais, durante a investigação, os dados coletados tiveram predominância descritiva, seguindo-se do processo indutivo, no qual o maior significado não esteve apenas nos resultados, mas nas diversas etapas da pesquisa.

O estudo seguiu as recomendações da Resolução n.º 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário INTA (UNINTA), sob o parecer de n.º 3.390.603.

Estão descritos, a seguir, fragmentos dos relatos dos participantes nos três encontros, divididos em três categorias distintas, a saber: o ensino prático da gestão em saúde; competências de gestão em saúde e formação acadêmica com a prática de gestão.

O ENSINO PRÁTICO DA GESTÃO EM SAÚDE

Durante o GF, os discentes foram identificados a partir da letra mnemônica D. No diálogo sobre o ensino prático da gestão em saúde, no curso de graduação em enfermagem, obtiveram-se os fragmentos abaixo:

(...) A partir das vivências na atenção primária, nosso primeiro contato com a prática na busca de desenvolver competências através da consolidação do conteúdo com a realidade, nos deparamos com o funcionamento, dimensionamento, gerenciamento e planejamento. Enfim, administração e alocação dos serviços desenvolvidos. (D1).

A fala acima corrobora com o estudo de Leitão e Cunha (2020), que indicam o estágio como meio promotor de conhecimentos essenciais para a prática. Dessa forma, não devem ser reduzidos apenas à transferência de conteúdos. Nas experiências vivenciadas em atividades supervisionadas, os discentes aprendem as funções inerentes ao exercício profissional.

(...) Pouco visto, podendo em algumas disciplinas ser abordada também a maneira gerencial que o profissional pode atuar. (D2).

Nesse contexto, Valadão e colaboradores (2020) afirmaram que a universidade deve ser incumbida de oportunizar o pensamento crítico e reflexivo sobre as temáticas a serem discutidas na matriz curricular, como processo natural da aprendizagem. Desse modo, os conteúdos devem ser aprendidos em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos, incitando os discentes a diversos estímulos reflexivos e práticos para o aperfeiçoamento de suas habilidades.

(...) Não tive nenhum contato com a prática de ensino em gestão, apenas em assistência. (D3).

O relato do D3 corrobora com o estudo de Almeida e Pimenta (2014), que demonstraram que as competências dos futuros enfermeiros não são ampliadas, devido às fragilidades do ensino superior. Nesse sentido, os ensinamentos devem começar a ser construídos de forma progressiva, contemplando saberes, habilidades, posturas e atitudes inerentes à categoria profissional. Nos períodos de estágio, esses conhecimentos devem ser ressignificados pelos estagiários a partir de suas experiências pessoais nos campos de atuação e, ao longo da vida profissional, serão reconstruídos no exercício da profissão.

(...) Através de visitas técnicas, vivências práticas e estágios, todos com preceptores. (D4).

Sobre a argumentação do D4 sobre o processo de ensino-aprendizagem, este declara que, para compreender o exercício profissional, é necessário que a teoria e a prática sejam complementares, uma vez que as competências técnica e educacional não devem se distanciar, sendo orientada a supervisão de docentes, a fim de proporcionar ao graduando posição ativa e responsável diante da sua formação, corroborando com a

pesquisa de Cruz (2021).

(...) De uma forma prática, eficiente e proativa de ambas partes. (D5)

Em paralelo à fala do D5, evidenciou-se a efetividade do conhecimento a partir da integração dos saberes entre os envolvidos nas atividades gerenciais em enfermagem. Diante disso, a troca de experiências entre pares e /ou entre docente e discente constitui via segura para a compreensão das temáticas ministradas e exequibilidade das competências (SOUZA *et al.*, 2020):

(...) Apenas na disciplina de administração de enfermagem houve uma pequena prática que seria uma simulação de um empreendimento na área de enfermagem. (D6).

O estudo de BACKES *et al.* (2020) corrobora com o discurso do D6, ao confirmar que a enfermagem possui competências múltiplas e campos distintos de atuação, em contextos sociais reconhecidos. Porém, faz-se necessário incentivar a ousadia ao serem exploradas oportunidades na atuação profissional, além de serem visualizados novos espaços, a exemplo do empreendimento como meio de protagonizar novos campos e práticas para a categoria.

(...) Ocorre em quase o curso todo, sendo abordada a gestão do enfermeiro, enquanto profissional vinculado também à assistência, e em outros cargos. A gestão não é só papel, e temos a nítida certeza de que só iremos praticar a gestão depois de formados. (D7).

Constatou-se, ainda, na fala do (D7) a compreensão de que cuidado/assistência e gerência são práticas indissociáveis no cotidiano do exercício profissional dos enfermeiros, uma vez que são atribuições da gestão planejar, organizar, avaliar e coordenar o cuidado aos pacientes, em concordância com o estudo de Soder *et al.* (2020), que notabilizou a atuação de enfermeiros nas ações de planejamento, organização, gestão de pessoas e avaliação, o que contribui para a ambiência e qualidade assistencial em saúde.

Competências de gestão em saúde

Apergunta norteadora do diálogo durante o segundo encontro foi “*Quais competências de gestão em saúde foram trabalhadas no seu processo de formação acadêmica?*”. Como resposta, verificaram-se os fragmentos abaixo:

(...) Planejamento, organização, avaliação e controle das políticas em saúde. (D1).

Isso posto, (D1) destaca a relevância que a formação acadêmica tem diante da realidade prática, sendo a primeira estimuladora dos conhecimentos, além de promotora de competências gerenciais. Diante disso, o processo formativo oportuniza o conhecimento e desenvolvimento de habilidades na utilização de ferramentas gerenciais em saúde (TREVISI *et al.*, 2017).

(...) ter uma visão empreendedora, mas nada de prática na formação acadêmica. (D2).

Para que o enfermeiro realize tais papéis de maneira competente, é necessário que o mesmo desenvolva habilidades adequadas para estarem aptos a serem gestores, reconhecerem-se como coordenadores do trabalho em equipe e atuarem em atividades de política e planejamento em saúde (BARATA *et al.*, 2021).

(...) Não teve nenhum estágio voltado para a gestão, apenas sendo cobrada a prática da assistência do enfermeiro. (D3).

A formação insuficiente em práticas, a exemplo dos estágios, resulta nas dificuldades relacionadas ao exercício profissional, além de se configurar obstáculo no processo de aprendizagem, devido ao diminuto vínculo entre discentes e docentes (SCOZZAFAVE *et al.*, 2019).

(...) Visto epidemiologia, didática aplicada à enfermagem, administração em enfermagem, gerenciar processos e programas, garantir o conforto e a segurança dos pacientes e gerenciar equipes, mas na prática mesmo, no internato, nunca se viu nem se aplicou nada de gestão em saúde. (D4)

Apreende-se, por estas ideias acima, a importância das percepções dos discentes frente à função gerencial dos enfermeiros, uma vez que D4 associou o serviço gerencial à preceptoria, sem compreensão adequada das funções implementadas por enfermeiros gestores. Rodrigues *et al.* (2018) afirmaram que é necessário propiciar a formação generalista em Enfermagem, incluindo conhecimentos sobre liderança, comunicação e gerenciamento. Dessa forma, o despertar vocacional, no âmbito acadêmico, compreende as habilidades essenciais para a atuação e tomada de decisões.

(...) Na graduação em enfermagem, o estudante já é preparado para se tornar um líder competente onde foram mostradas, em sala de aula, que o mesmo deve ter uma visão estratégica, visão de longo prazo e uma ação tática. Infelizmente, a faculdade não tem muitas opções, e nos lugares do internato somente a prática de passagem de sondas, curativos, admissão, evolução que é visto e cobrado. (D5).

De acordo com o relato, D5 percebeu, a partir da observação da prática do trabalho da gestão e da assistência, a dicotomia entre gerenciar e cuidar/assistir. Segundo Alves, Quevedo e Bellini (2020), o gestor em saúde é incumbido de múltiplas funções, a saber: distribuição do trabalho conforme o sistema de rede, além de facilitar o cuidado assistencial, sem, contudo, ser responsabilizado pela prática clínica. Logo, devem ser proporcionados momentos de reflexão e diálogo síncrono sobre os indicadores de saúde nos diferentes níveis de atenção.

(...) Deve ter uma visão analítica, capacidade de liderar e inspirar pessoas, criatividade, gestão de pessoas, conhecimento técnico e teórico; compromisso e etc. (D6).

Ressalta-se que, para D6, também são atribuições do enfermeiro a avaliação,

sistematização e decisão de condutas de enfermagem no cuidado aos sujeitos. Além disso, deve-se manter comunicação efetiva e liderança diante da equipe interdisciplinar (ASSAD *et al.*, 2021). Cabe, ainda, ao enfermeiro gestor, o desejo pelo aperfeiçoamento periódico de suas ações, como corresponsável pelo aprendizado pessoal e da equipe coordenada por ele.

(...) Administração, enfermagem, educação em saúde e ética em enfermagem, aprimoramento profissional, gestão de pessoas etc. (D7).

A fala de D7 corrobora com o estudo de Silva e Neto (2021), no qual são evidenciadas as habilidades gerenciais relacionadas ao exercício da profissão. Conhecer as funções é pré-requisito para bem executá-las. Neste contexto, a busca por saberes deve ser frequente e, quanto mais precoce, maior a contribuição para a formação acadêmica, bem como para os docentes e enfermeiros.

Formação acadêmica com a prática de gestão

O diálogo efetivado no terceiro encontro do GF foi realizado a partir do questionamento *“Como ocorreu sua formação acadêmica com a prática de gestão em saúde desenvolvida nos estágios supervisionados?”*. Diante da pergunta, notou-se os seguintes discursos.

(...) De forma satisfatória, reverberando meu olhar macro das atividades a serem desempenhadas, assim, ganhando destreza, habilidades e consequentemente, otimizando meu tempo, recursos e ganhando qualidade na desenvoltura das ações, através dos planejamentos prévios, organizando-os de acordo como dá especificidade na tentativa da prestação de serviço com excelência (D1).

Em acordo com o relato do D1, França *et al.* (2021) afirmaram que os estágios viabilizam o desenvolvimento de habilidades pelos discentes, enquanto futuros enfermeiros, a exemplo de: cuidar, educar, pesquisar e gerenciar. Ademais, proporcionam a visibilidade das diversas situações inerentes à profissão, o que sugere o incentivo a novas formas de pensar e agir na enfermagem, com autonomia, liberdade e responsabilidade diante das práticas.

(...) Na prática, tendo vivências como gestoras, foi visto a postura, burocracia e atuação desse profissional (D2).

Ciente de que o trabalho de enfermagem é composto, também, pela preocupação com o ambiente, administração dos trabalhos nos serviços de saúde e burocracias, a fala do D2 confirma a pesquisa de Silva *et al* (2022), na qual foram identificados elementos propiciadores da atuação adequada pela equipe de enfermagem, a exemplo da harmonia entre pares, transparência e delegação de funções, as quais envolvem o exercício de atividades burocráticas, mediante diálogo horizontal.

(...) Empobrecida, pois poucos foram os trabalhos feitos com o enfermeiro gestor, no máximo algumas burocracias cobradas ao enfermeiro que praticou a assistência (preenchimento de formulários). (D3).

(...) Foi boa, embora as disciplinas aí deixem a desejar em seu conteúdo. (D4).

Diante dos relatos do D3 e D4, percebe-se insatisfação, sendo o estágio em gestão entendido pelo primeiro somente como a reprodução de tarefas burocráticas, enquanto que o último afirma que os conteúdos não foram contemplados, em sua totalidade, durante as práticas. Nesse sentido, Jardim *et al.* (2021) demonstraram que, apesar dos estágios curriculares oportunizarem habilidades, durante a formação acadêmica, a sua vivência inadequada ou insuficiente pode ocasionar insegurança entre discentes.

(...) Ocorreu através do enfermeiro do setor, onde foi possível acompanhar toda a sua rotina de trabalho e suas principais funções. (D5)

O discurso do D5 corrobora com o estudo de Oliveira *et al.* (2021), no qual notabilizou-se a contribuição do estágio frente ao exercício das atividades gerenciais por enfermeiros. À vista disso, ao serem acompanhados nas atividades de gerenciamento, os discentes exploram conhecimentos mediante a compreensão da dinâmica gerencial, na qual os enfermeiros gestores explicam suas funções, oportunizando o olhar crítico e significativo no cenário nacional, sem, contudo, desconsiderar as transformações sociais no mercado de trabalho e a integração da teoria com a prática.

(...) Ocorreu de forma bastante proveitosa, dando pra entender o quanto a gestão está distante das práticas desenvolvidas pela vivência atual de trabalho. (D6).

Acrescentou-se, ainda:

(...) Nos estágios, pela falta de práticas em aula, tive um pouco de dificuldade, mas me saí bem. (D7)

Diante das falas do D6 e D7, percebe-se que a inclusão dos discentes nos serviços de saúde, por meio do estágio supervisionado, ocasiona pensamentos contraditórios, uma vez que as vivências expressam percepções diferentes dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas, o que gera obstáculos à expertise. Em contrapartida, estudo desenvolvido por Palheta *et al.* (2020) notabilizou articulação entre saberes teóricos e práticos, o que viabilizou humanização, ética e criticidade na atuação em enfermagem. Isto posto, é necessário refletir sobre as adequabilidades inerentes ao exercício profissional, na tentativa de aproximar os saberes técnico-científicos relacionados à gestão.

Nessa perspectiva, como contribuições do estudo citam-se a compreensão acerca das adequabilidades necessárias ao bom desempenho das funções gerenciais em saúde, bem como fomenta-se a literatura acerca da temática.

Como limitações, esta pesquisa foi desenvolvida com discentes de apenas uma instituição de ensino privada, sendo evidenciado o caráter regional em saúde, no qual a abrangência dos estágios se dá em conformidade com as diretrizes locais.

Sugere-se, portanto, novos estudos comparativos, baseados nas percepções de discentes matriculados em universidades públicas e privadas, que avaliem a diversificação

dos cenários de ensino-aprendizado e das práticas de saúde relacionadas à compreensão das atividades de gestão a curto e longo prazos.

RESULTADOS

A partir da análise dos dados, verificou-se que a faixa etária dos participantes do GF variou de 23 a 38 anos. O GF favoreceu o relato das experiências, compreendidas por meio de semelhanças e homogeneidade. Outrossim, foram oportunizadas reflexões sobre a dimensão conceitual da gestão em saúde, nos diferentes níveis de atenção do processo de redes, sobretudo nos campos de estágio supervisionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, averiguou-se que o ensino prático em gestão, oportunizado pelo curso de graduação em Enfermagem, apresentou, na percepção dos discentes, tempo insuficiente para estágios supervisionados; e, apesar dos conhecimentos adquiridos em sala de aula serem pertinentes à atuação profissional, ao serem incluídos nas equipes de saúde, os acadêmicos verificaram que, na prática, as atividades gerenciais sofrem remodelações, sendo implementadas de acordo com as adequabilidades de cada serviço.

Todavia, constatou-se, nos discursos, que os discentes consideraram o estágio supervisionado uma ferramenta estratégica para a promoção de crescimento pessoal e profissional, mediante obtenção de saberes técnico-científicos, viabilizados por meio da observação do ensino em gestão, bem como pelo raciocínio crítico referente à sinergia de saberes entre discentes, preceptores e enfermeiros gestores. Dessarte, é dirimida a insegurança e potencializada a autonomia dos graduandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALVES, C.D.L.; QUEVEDO, A. L. A; BELLINI, M. I. B. Gestão em saúde na visão de gestores municipais de duas regiões de saúde: desafios e potencialidades. **Rev Saúde em Redes**. 2020; 6(3):6779.

ASSAD, S.G.B; VALENTE, G.S.C; SANTOS, S.C.P; CORTEZ, E.A. Formação e prática do enfermeiro na gestão da Atenção Primária: perspectivas da Teoria de Schön. **Rev. Bras. Enferm**, 2021, 74 (3).

BARATA, FS; SILVA, PHV da; SILVA, RRP da; GARCEZ, JCD Reflexões de gerentes de enfermagem e ingerências de seu trabalho na Atenção Básica à Saúde em um município da região metropolitana de Belém. **Research, Society and Development**, 2021, [S. l.], v. 10, n. 3, pág. e38010313374.

BACKES, D. S; TOSON, M. J; BEN, L. W. D; ERDMANN, A. L. Contribuições de Florence Nightingale como empreendedora social: da enfermagem moderna à contemporânea. **Rev. Bras. Enferm.**, 2020, 73 (suppl 5).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BOMBONATTI, G.R; SANTOS, D.S; MARQUES, D; ROCHA, F.M. Street Clinic Nursing for coping with vulnerabilities. **Rev Rene.**, 2021; 22: e67967.

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA - UNINTA. **Enfermagem**. Disponível em: <http://uninta.edu.br/site/graduacao-presencial/ciencias-biologicas-e-da-saude/enfermagem> (2017).

CRUZ, C.C. **Princípios orientadores da docência em enfermagem nos estágios da educação de nível médio**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2020.

FERREIRA, Adicéa de Souza; ABRAHÃO, Ana Lúcia. O enfermeiro e a gerência práca de cuidados na estratégia saúde da família: revisão integrativa. **Rev Saúde em Redes**, 2020; 6(3):271281.

FRANÇA, VSS; GOMES, IS; COUTO, GBF; DIAS, AK; PEREIRA, RA; MARKUS, GWS. A percepção do discente em relação à clínica escola da Faculdade Guarai: relato de experiência na enfermagem. **Revista Multidebates**, 2021, v.5, n.2 Palmas- TO.

GOUVÊA, M. V.; CASOTTI, E. Processo Circular: avaliação no cotidiano da gerência de Unidades Básicas de Saúde. **Saúde debate**, v. 43, p. 59-69, 2020.

JARDIM, S. H; BERNARDINO, P. dos S; FERREIRA, B. N; CACCIARI, P. Contribuições das práticas e estágios no curso de enfermagem para a formação acadêmica. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, 2021, v. 13, n. 2, p. e6172.

LEAL, A.L; MELO, A. T. Estágios supervisionados de enfermagem e a dimensão humana da formação na concepção dos docentes. **Rev Conjectura: Filosofia e Educação.**, Caxias do Sul, Ahead of Print, 2021, v. 26, e021023.

LEITÃO, C.P.L.S; CUNHA, K.S. **Estágio supervisionado na graduação em enfermagem: análise do processo avaliativo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2020.

NISHIO, E. A; CARDOSO, M.L.A.P; SALVADOR, M. E; D'INNOCENZO, M. Avaliação do Modelo de Gestão de Enfermagem em hospitais gerenciados por Organização Social de Saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, 2021, 74(5). <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0876>.

OLIVEIRA, M.J.S; OLIVEIRA, V.R; FERREIRA, M.L.S; SILVA, A.K.A; BEZERRA, J.I.A; ALCÂNTARA, P.P.T. Nursing students' approach to the management of the basic health unit: experience report. **Rev Parana Enferm.** 2021; 4(1):90-95.

PALHETA, Allan Marcos da Silva et al. Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional. **Interface**, 2020, 24.

PERTILE, K.C; HEMMI, APA. **A gerência de unidades básicas de saúde do Sistema Único de Saúde**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino em Saúde, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2020.

RODRIGUES, H.C.; DIAS, M.S.A.; ARAGÃO, A.E.A.; SILVA, M.A.M.; GOMES, D.F.; BRITO, M.C.C. Internato de enfermagem na atenção básica: desafios da sua efetividade. **Revista de Enfermagem UERJ**, v.1, n.26, 2018.

SCOZZAFAVE, MCS; LEAL, LA; SOARES, MI; HENRIQUES, SH. Riscos psicossociais relacionados ao enfermeiro no hospital psiquiátrico e estratégias de gerenciamento. **Rev. Bras. Enferm.** 72 (4), Jul-Aug 2019 •

Silva, Gilberto Tadeu Reis da et al. Gestão e liderança na percepção de enfermeiros: um caminhar à luz da burocracia profissional, **Rev Esc. Anna. Nery**, 2022, 26.

SILVA, L.H; NETO, J.G. O processo de formação dos enfermeiros: uma discussão sobre o perfil profissional e as habilidades gerenciais. **International Journal of Health Management Review**, v. 7, n. 3, 2021.

SODER, R.M; SANTOS, L.E; OLIVEIRA, I.C; SILVA, L.A.A; PEITER, C.C; SANTOS, J.L.G. Práticas de enfermeiros na gestão do cuidado na atenção básica. **Revista Cubana de Enfermería**. 2020; 36(1): e2815.

SOUZA, G. M. S; CARVALHO, É. G; LIMA, F. C; PEREIRA, D. K. S; PEREIRA, K. F. Contribuições da monitoria acadêmica de anatomia humana aos estudantes, professores e monitores. **Rev arqmudi** [Internet]. 27º de março de 2020 [citado 18º de agosto de 2021];24(1):81-5.

TREVISIO, P; PERES, S. C; SILVA, A. D; SANTOS, A. A. Competências do enfermeiro na gestão do cuidado. **Rev. Adm. Saúde**, 2017, Vol. 17, Nº 69.

VALADÃO, F. B; SANTOS, B. S; SANTOS, G. V. S.; FURLAN, M. C. R. Discussão de temas atuais: relato de experiência de um projeto PET- Enfermagem. **Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial -Três Lagoas/MS**, 2020, v. 2 n. 2.

XIMENES, M.A.M; BRANDÃO, M.G.S.A; CAETANO, J.A; BARROS, L.M. Métodos ativos de aprendizagem como inovação na educação em enfermagem. **Rev. Enfermagem Atual In Derme.**, 2020; 94(32), e-020052.

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Data de aceite: 02/05/2022

Tatiana de Medeiros Santos

UNINASSAU-JP; Prefeitura Municipal de João
Pessoa/PMJP
João Pessoa, PB, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4690809269646197>

Fabiana Medeiros Santos

Prefeitura Municipal de João Pessoa/PMJP
João Pessoa, PB, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0726893036091934>

RESUMO: O presente artigo ‘ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: questões pedagógicas,’ proporciona aos leitores não só a teoria, mas a reflexão acerca de que o ensino remoto, que é produzido e disponibilizado de forma online para o aluno, com o intuito de que não haja atraso na aprendizagem das crianças. Assim, estudo busca sobre ensino remoto em tempos de pandemia busca provocar a reflexão que podemos aliar ao processo ensino e aprendizagem a Educação e a Tecnologia, que são questões importantes e muito discutidas na área educacional. Por isso, sabe-se que é tão importante que é garantida por lei, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N. 9.394/96 e Decretos publicados etc. Essa pesquisa é bibliográfica e qualitativa à cerca das questões de ensino remoto e questões pedagógicas que envolvem o processo de ensinar e aprender. Conforme os acontecimentos que envolveu a pandemia e com o isolamento social, o Ensino Remoto passou a ser estimulado

e potencializado e daí surgem paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional adaptados e novos cenários de aprendizagem. Para a construção deste artigo, optamos por realizar um estudo bibliográfico acerca do ensino remoto e as tecnologias em tempos de pandemia, com base em autores: dentre eles Andrade (2010), Babin (1993), Moran (2015), Monteiro (2022), entre outros. Por fim, ficou evidenciado questões que nos fizeram refletir acerca da necessidade de aliar o ensino remoto e tecnologias em busca de melhorias na qualidade de ensino. E as metodologias ativas e o hibridismo estão no ápice, tanto em aulas presenciais ou remotas. Em síntese, mostramos o quanto é importante unir a educação e as tecnologias em favor de promover aprendizagens significativas para o aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Educação. Pandemia, Remoto. Tecnologia.

REMOTE TEACHING IN PANDEMIC TIMES: PEDAGOGICAL ISSUES

ABSTRACT: The present article ‘REMOTE EDUCATION IN PANDEMIC TIMES: pedagogical issues,’ provides readers not only with theory, but with reflection on what remote teaching, which is produced and made available online for the student, in order to that there is no delay in children’s learning. Thus, a study on remote teaching in times of a pandemic seeks to provoke the reflection that we can combine Education and Technology with the teaching and learning process, which are important and much discussed issues in the educational area. Therefore, it

is known that it is so important that it is guaranteed by law, such as the Law on National Education Guidelines and Bases, N. 9,394/96 and published Decrees, etc. This research is bibliographical and qualitative about remote teaching issues and pedagogical issues that involve the teaching and learning process. According to the events that involved the pandemic and with social isolation, Remote Teaching started to be stimulated and enhanced and from there paradigms, models, adapted educational communication processes and new learning scenarios arise. For the construction of this article, we chose to carry out a bibliographic study about remote teaching and technologies in times of pandemic, based on authors: among them Andrade (2010), Babin (1993), Moran (2015), Monteiro (2022), between others. Finally, questions were highlighted that made us reflect on the need to combine remote teaching and technologies in search of improvements in the quality of teaching. And active methodologies and hybridity are at the apex, both in face-to-face and remote classes. In summary, we show how important it is to unite education and technologies in favor of promoting meaningful learning for the student.

KEYWORDS: Learning. Education. Pandemic, Remote. Technology.

INTRODUÇÃO

O artigo “ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: questões pedagógicas,” proporciona aos leitores a reflexão sobre o ensino que tem que acontecer mesmo em tempos de pandemia. A pesquisa é bibliográfica, e teve como base teórica autores, tais como: Andrade (2010), Babin (1993), Moran (2015), Monteiro (2022), entre outros. Tem como objetivo compreender como ocorre no ensino remoto, que para acontecer é preciso que as aulas ocorram principalmente por meio do auxílio tecnologias digitais com o uso da internet.

O interesse por este estudo se deu a partir da necessidade de isolamento social, condição essa em que o Brasil teve que passar devido ao surgimento do novo Corona Vírus, a Covid-19. Assim as escolas, universidades e curso de diversas natureza, tiveram que se reinventar, saindo das aulas que aconteciam de modo presencial, para Ensino Remoto. Para tudo isso acontecer os professores tiveram que passar a ensinar por meio de uma plataforma tecnológica em prol de que o processo de ensino e aprendizagem não parasse de acontecer. Por isso, a justificativa desse trabalho se dá pela necessidade de entender como se dá a união entre ensinar e aprender por meio do uso de tecnologias e é daí que se populariza o termo Ensino Remoto e não Educação a Distância, em prol não de parar o sistema de educação escolar de nosso país. A problemática aqui é entender como se dá a união educação escolar e tecnologias, de modo que os alunos em isolamento social não fiquem sem aulas. Sendo assim, a pesquisa tem como percurso entende as questões que envolvem o ensino remoto em tempos de pandemia, que também passa por questões pedagógicas, cuja finalidade é articular a educação e tecnologia no processo educacional.

Por fim, serão mostrados os resultados e as considerações finais a respeito da produção deste artigo, no qual se faz necessário para que o ensino remoto aconteça por

meio do uso das metodologias ativas e hibridismo com o intuito de despertar no aluno a curiosidade, a reflexão, a criticidade em seu processo de ensino e aprendizagem. Proporcionando assim, uma visão sobre o que é ensino remoto e tecnologias em prol do processo ensino e aprendizagem, mostrando que toda essa experiência veio para ficar, mesmo com a volta das aulas presenciais.

METODOLOGIA

A construção do artigo baseia-se na pesquisa bibliográfica, e teve como base teórica alguns autores, dentre eles Andrade (2010), Babin (1993), Moran (2015), Monteiro (2022), entre outros que são estudiosos no assunto. A pesquisa bibliográfica e qualitativa que tem o intuito de aprimorar e atualizar o conhecimento, por meio de uma investigação científica publicações à respeito desse assunto. De acordo com Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Sendo assim, entendemos que a pesquisa bibliográfica é um dos primeiros passo a compressão em relação a teoria que jamais pode ser dissociada da prática, visto que visa aprimorar nosso conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO: ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Antes de iniciar com a questão do Ensino Remoto, não podemos esquecer que Educação e Tecnologia são questões importantes e muito discutidas na área educacional, tanto que foram garantidas para acontecer pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N. 9.394/96. Vale salientar que na área da educação essa discussão tem sido, cada vez mais ampliada, principalmente quando discutimos questões que envolvem o ensinar e o aprender. Essa discussão se mantém na educação escolar, tanto que também foi garantida na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Deste modo, vamos discutir o seu uso para promover novas aprendizagens. Contudo, merece destaque que essa não é uma discussão nova em meio às práticas dos professores e que apesar de existir, ainda falta muito para colocarmos em prática dentro de nossas escolas de forma igualitária. Também merece destacar que Educação à Distância também é outra conhecida

em nossas legislações, a exemplo de estar garantida, essa modalidade de ensino, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N. 9.394/96.

Babin (1993) afirma que o crescimento do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação cresce com o advento do uso da internet, grande aliado nessa área de ensino. Essa união tecnologias/internet foi algo que revolucionou possibilidades de ensino, promovendo assim, o surgimento de uma sociedade digital que acompanha as mudanças e isso influenciou diretamente no cotidiano das pessoas, não só na área educacional, que é o interesse deste artigo, mas na economia, no mercado de trabalho e nas relações. Isto é algo que potencializou e estimulou a emergência de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional adaptado e novos cenários de aprendizagem.

Deste modo, em março de 2020, vimos o mundo entrar em pandemia por motivo do novo Corona Vírus – COVID 19. Em meio a estes acontecimentos, as escolas pararam de funcionar presencialmente, os alunos ficaram em casa e é aí que entra em ação o Ensino Remoto. Isso mesmo, foi a partir da necessidade de isolamento social, que o ensino remoto ganhou destaque, pois se tornou uma prática urgente que deveria acontecer para que aulas continuassem a acontecer. Era algo praticamente novo, principalmente na Educação Básica.

Mediante a estes acontecimentos, surgem alguns questionamentos: Como tal prática aconteceu? Como foi entendida a prática do ensino remoto? Como as tecnologias foram necessárias para que essa forma de ensinar entrasse em ação? A partir destes questionamentos que resolvemos escrever este artigo que faz parte de um estudo bibliográfico, aos quais buscamos entender como as tecnologias podem ser aliadas para que o ensino remoto aconteça de fato. Também precisamos entender o que é Ensino Remoto e quais percursos os professores tiveram que se adaptar para promover ensino e aprendizagem, utilizando assim as Tecnologias da Informação e da Comunicação, e o uso de internet como aliadas desse processo.

Conforme já foi explanado, as TICs já eram aliadas de nossos professores para lecionar em sala de aula. Vale salientar que nas escolas já tinham professores que já a utilizavam e também havia os que eram contrários a esta prática ou ainda não estavam atualizados o suficiente para trabalhar com tecnologias on-line, a exemplo de proibir o uso do celular e não utilizá-lo a seu favor, como ferramenta de pedagógica.

De acordo com Moran (2015, p.19) as tecnologias:

[...] as tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa online, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos com outros professores, alunos e pessoas interessantes, de ser coautores, “remixadores” de conteúdos e de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio.

Nesse interim, também não era novidade a modalidade do “Ensino a Distância” que é uma Modalidade de Ensino e a sua garantia já se encontrava na Lei de Diretrizes e Base

da Educação Nacional (9.394/98), mas não era muito conhecida por nós na Educação Básica. Essa forma de ensinar já era acontecia de forma ativa tanto na oferta de tanto em cursos abertos e fechados no mercado de trabalho, treinamentos, cursos técnicos, como em Cursos Superiores nas graduações e pós-graduações, etc.

Outra questão que é nossa conhecida é o hibridismo, que segundo Moran (2015, p.41) não é nada impossível de acontecer dentro ou fora de uma sala de aula e explica:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes.

Assim, Moran (2015, p.41) explica que o ensino híbrido nada mais é do que a mistura complexa de possibilidades do que vale apenas para o aluno aprender e ainda complementa:

Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. Aprendemos com o sucesso e com o fracasso. Hoje, temos inúmeras formas de aprender. Por que tantos se perdem, não se interessam, abandonam o que iniciaram?

Em meio as possibilidades de ensino híbrido, Moran (2015) questiona dentro do processo de ensino e aprendizagem: “Por que tantos se perdem, não se interessam, abandonam o que iniciaram?” Acredito que essa é uma questão que todos os pedagogos devem fazer junto a sua equipe de trabalho, seja em qual a área da educação for, pois em sala de aula já se questionava isso e imagina de forma remota.

Assim, acredita-se que o professor não deve se limitar a esta ou aquela forma de ensinar como se fossem “fôrmas”, que não muda e sim se abrir para as possibilidades híbridas e tornar suas aulas, sejam elas em espaço físico ou virtual, mais dinâmicas, interativas, motivadoras, flexíveis, ativas, etc. Ou seja o aluno tem que ser o protagonista e de forma autônoma fazer parte de processo de aprender e o professor deve estar atento aos modos de como o aluno aprende. Por isso, o professor deve estar sempre atento para redimensionar seu modo de ensinar à favor de novas aprendizagens, pois este é o centro de interesse das aulas: promover aprendizagens significativas.

Moran (2015) reforça que são inúmeras as questões que envolvem o ensinar de forma híbrida, e chama nossa atenção que o hibridismo não se reduz a “[...] metodologias ativas, ao mix de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mas mostra que,

por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas [...]", mas faz a ressalva que também é frustrante, se deparar com uma realidade e responsabilidade que a sua metodologia escolhida para ensinar consiga atingir à todos, pois também é uma realidade nos depararmos à dificuldades que impedem que o aluno desenvolva todo o seu potencial. Desse modo explica que:

Na educação, acontecem vários tipos de mistura, blended ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos. (MORAN, 2015, p.43)

Contudo, em meio a todas essas possibilidades de ensinar de forma híbrida, que muitas vezes, quando acontecia era no ensino presencial ou à distância, no Brasil, em 2020, nos deparamos com uma situação, que foi a urgência por aulas remotas, que não são reconhecidas como a mesma coisa de Educação à Distância, mas utiliza de seus conhecimentos, metodologias, ferramentas pedagógicas para ensinar. Desse modo, é nesse contexto que o Brasil normatiza o Ensino Remoto em substituição as aulas presenciais. Para que haja uma melhor compreensão no sentido que Ensino à Distância não é a mesma coisa de Ensino Remoto, Arruda (2020, p. 265) explica o que é o ensino remoto emergencial:

[...] é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

Deste modo, entende-se ensino remoto é aquele que é produzido e disponibilizado de forma online, onde professor e aluno se encontram virtualmente e tem a intenção de acontecer deste modo, para que não haja atraso na aprendizagem das crianças, que não pode ser confundido com a Modalidade de Ensino à Distância.

Quando nos reportamos ao Ensino Remoto, é importante ter claro que, para que essa forma de ensinar remota aconteça, devem ser decididos e disponibilizados previamente as metodologias, as ferramentas de ensino e os materiais a serem utilizados de forma que seja garantida a qualidade do ensino. A aula tem que acontecer por meio de uma plataforma virtual de ensino, por meio do uso da internet, onde os docentes e discentes podem se encontrar virtualmente, com dias e hora marcada, seguindo assim, os mesmos

dias e horários que estariam na escola presencial.

Pensando no ensino remoto de qualidade e preocupados com a forma dos professores ensinarem, vimos que as metodologias ativas são uma opção próspera a ser abraçada no ensino remoto, pois proporcionam as aulas sejam mais dinâmicas, com o discente sendo o protagonista do processo de ensino e aprendizagem evitando modelos de aulas tradicionais. Acredita-se que essa interação professor e aluno e surta muitos efeitos em relação a aprendizagem e proporcionando ao aluno autonomia e interação com as diversas formas de aprender (DIESEL et al., 2017). Vale salientar que é fundamental que esses encontros ocorram por intermédio de uma plataforma que permita o uso de ferramentas pedagógicas que proporcionem a interação de docente e discente por meio de vídeos, áudios, mensagens.

O que diferencia a aula remota para a presencial seria a aula acontecer sem pessoas presentes no mesmo espaço físico, mas conectadas no tempo combinado, fora isso, as aulas remotas devem possibilitar momentos de ensinar e aprender, à distância, trilhando no sentido de suprir as necessidades dos discentes em tempo real.

Deste modo, como já foi citado, no Brasil, com o advento da Pandemia do Corona Vírus da COVID 19, a solução para que as aulas continuassem acontecendo, foi por meio da opção pelo Ensino Remoto e que os professores passariam a ensinar e os alunos a ter aulas a partir de suas casas. A intenção foi que as aulas continuassem, só que em outro espaço, mas em tempo real com alunos e professores juntos por um espaço virtual. (DAU, 2022)

Quando se opta pelo Ensino Remoto, sabe-se que o mesmo tem suas vantagens e desvantagens. Podemos ver como vantagem a economia de tempo, pois o aluno não precisa se locomover até a instituição de Ensino; também há a possibilidade de compartilhamento de conteúdos e envios de trabalho via uma plataforma escolhida para o ensino, algo que não impede a produção de trabalhos e dependendo da ferramenta de ensino, permitindo até a produção de trabalhos em grupo e tirar dúvidas em tempo real com o professor, algo que para acontecer também é permitido a flexibilidade de horários e autonomia relacionada ao ensino. Agora também há suas desvantagens, tais como: “Perda de contato com os colegas; distrações do lar; queda de conexão com a internet; Nem todos possuem um equipamento adequado, como computador, tablet ou smartphone”. (DAU, 2022, p.1)

Desse modo, assim como na Educação à Distância, o Ensino Remoto pode ter atividades para acontecer de formas síncronas e assíncronas. Nas atividades assíncronas, os discentes recebem atividades para realizar à distância, que são as usadas na aula remota, onde discentes podem estudar em seu tempo, e não tem a necessidade de estarem ao mesmo tempo on-line. Neste caso, o docente pode postar e acessar o conteúdo, que são disponibilizados por meio de vídeo-aulas que ficam hospedados nas plataformas para que os discentes acessem, participem das aulas e atividades propostas. Esclareço que o Ensino Remoto Emergencial pode fazer uso de ferramentas de aprendizagem da Educação

à Distância, mas não é a mesma coisa dessa modalidade de Ensino.

Após a suspensão das aulas presenciais em todo o mundo, surge aí um contexto em que professores, alunos e pais tiveram que migrar para o meio virtual on-line. Sobre esta questão Moreira et. al. (2020, p.352) explicam que é preciso todo cuidado, pois os professores tiveram que se reinventar num curto espaço de tempo:

[...] se transformaram em youtubers gravando vídeo aulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo.

De acordo com o autor, a migração para o espaço on-line aconteceu, a transmissão das aulas passaram a acontecer, mas vem aí um questionamento: Qual é a garantia de aprendizagem? Como seriam as avaliações? É preciso ter uma preocupação pedagógica sobre como vai acontecer essa interação aluno e professor, para que todos os seus esforços em lecionar, não se estagnasse em uma aula meramente transmissiva.

Assim sendo, surgem as preocupações entorno da qualidade das aulas remotas. Essas são questões que ficaram a desejar de imediato, mas que foram com o passar do tempo sendo redesenhadas, pois um dos grandes desafios urgentes foi que essa aula deveria acontecer. Por isso, a importância de se entender mais sobre aulas síncronas e assíncronas, metodologias e ferramentas pedagógicas que podem ser usadas por meio das tecnologias. Tudo isso, sem esquecer que é preciso garantir o acesso e a interação dos alunos, respeitando o seu grau de compreensão por meio do uso das tecnologias. É aí que entra a tríade, professores, alunos e família.

Em relação às aulas síncronas no Ensino Remoto, Monteiro (2022, p.1) explica que são:

[...] aulas ocorrem em tempo real através de uma plataforma de videoconferência em comum e com interação entre aluno e professor. Podemos citar alguns benefícios das aulas síncronas: Engajamento da turma: este modo oferece maior contato humano, por assim dizer, pois todos estarão online no mesmo momento. Aprendizado dinâmico: o feedback é imediato – as perguntas surgem e são respondidas dentro do tempo que compreende a aula. Aprofundamento instrucional: com a interação regular com os professores, os alunos tendem a se aproximar mais destes. No entanto, as aulas síncronas também têm algumas desvantagens, como a falta de flexibilidade de horário, a dificuldade de dar feedback individual e a possibilidade de dificuldades técnicas tanto por parte do professor quanto do aluno, que podem atrapalhar ou até mesmo impossibilitar a aula.

Quando citamos aqui as possibilidades dentro de uma aula síncrona, isso não quer dizer que não possa acontecer atividades assíncronas, pois o professor(a) durante sua aula pode trabalhar com atividades que podem ser realizadas posteriormente com um prazo para entrega e assim caracteriza o uso e realização de atividades assíncronas, mas

que foram orientadas para acontecer por meio de aulas síncronas.

De acordo com Garcia, et al (2020) é justamente por meio do uso das tecnologias, que as mídias e as ferramentas de cada aplicativos, plataforma de ensino, ou até mesmo redes sociais, se tornaram um espaço de interação e impulsionaram possibilidades de usos de recursos e das estratégias de ensino e de aprendizagem, em práticas, em que a escolha aconteceu, em alguns casos, a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

Sobre a questão de ensinar e como ensinar Moran (2000, p. 137) esclarece que não é uma questão de apontar um único caminho, como se tivéssemos receitas prontas, porque há muitas situações que envolvem essa prática que, agora transita na virtualidade, de forma bem diversificadas e por isso explica que:

É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar. Com a Internet, podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender, tanto nos cursos presenciais como nos à distância. São muitos os caminhos que dependerão da situação concreta em que o professor se encontrar: número de alunos, tecnologias disponíveis, duração das aulas, quantidade total de aulas que o professor dá por semana, apoio institucional. Alguns parecem ser, atualmente, mais viáveis e produtivos.

Vale salientar que por mais que o autor informe que o professor deve investir na forma diversificada de lecionar, muitos professores esbarra na falta de domínio das tecnologias de aprendizagem e/ou limitação das tecnologias para se comunicar com os seus alunos.

Nessa pandemia tivemos professores que tiveram formações e orientações para as possibilidades de ensino. Também tivemos aqueles professores que apesar de receber a formação e recursos para atuar, tiveram que saber como lidar com crianças que não tinham essas tecnologias em casa, para poder interagir com o professor, a exemplo de pacotes de internet pequenos, uso apenas de celular sem muito recursos, falta de materiais solicitados para realizar a atividade em casa e diversas problemáticas que acontecem no interior de cada lar, que não esbarram no saber ensinar e como ensinar, pois ainda tinham que saber lidar com seus problemas de ordem emocional, de seus alunos e ainda dos familiares. Vale salientar que em algumas escolas, aqueles alunos que não tinham internet, nas busca por não deixar nenhum aluno de fora, os mesmo puderam pegar as atividades impressas na escola, dando continuidade em seus estudos. Por isso, destaco que nesse contexto em que tiveram que acontecer aulas remotas, o professor teve que atuar com toda sua experiência e sensibilidade para que conseguissem trabalhar de forma satisfatória.

Vale salientar que, ainda tivemos aqueles alunos que não tinham acessos de forma alguma ao ensino e ficaram em suas casas sem estudar. Mediante todo esta situação, é preciso entender que no ensino remoto, nessa primeira fase emergencial inicial, passou e precisa ser rediscutida sobre as questões de discutir a qualidade desse modo de ensinar

e como será as práticas de ensino, daqui em diante, conforme os autores abaixo apontam:

É, pois, urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade. Mais do que a transferência de práticas presenciais urge agora criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas (MONTEIRO; MOREIRA; ALMEIDA, 2012).

Sendo assim, se faz necessário repensar essa prática e buscar respostas para questões entorno da qualidade do ensino. Sobre as tecnologias da Informação e Comunicação Kenski (2006, p.23) explica que as mídias utilizadas são apenas suportes, mas o importantes e rever como estão sendo utilizadas: “Elas interferem em nosso modo de pensar, agir, sentir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.”

Neste caso, também podemos contar com as metodologias ativas, no intuito de melhor interagir junto aos alunos e podendo assim proporcionar alternativas para o ensino, cujo o foco seja no processo ensino e aprendizagem, onde o discente deve ser o protagonista desse processo, trabalhando-o com foco para novas descobertas, criticidade, reflexões, investigação.

Sobre metodologias ativas voltadas para a aprendizagem, Valente (2018, p.28) relata que:

As metodologias voltadas para a aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais.

Desse modo, entende-se que o papel das metodologias ativas consiste em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas com o intuito de auxiliar e melhorar a qualidade do processo aprendizagem onde os discentes são os protagonistas desse processo. Logo, o ensino remoto acontecendo por meio das meio as metodologias ativas, devem proporcionar aos discentes recursos para que possibilitem a aprendizagem de forma autônoma e as escolas devem se adaptar a essa nova realidade. Atualmente é indispensável inserir as tecnologias no contexto educacional com o intuito de tornar a aprendizagem mais significativa e eficaz.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao explicar que tanto a Educação e Tecnologias quanto a Educação à Distância não são assuntos novos na área educacional, e inclusive são garantidos por lei, se fez necessário explicar o Ensino Remoto e as preocupações pedagógicas que remetem para a qualidade do ensino. Sobre o ensino remoto Moreira, Schlemmer (2020, p. 8) informa que essa é uma forma de ensinar que:

[...] se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Nesse contexto, o ensino remoto, se faz necessário para que o ensino tenha qualidade o uso das metodologias ativas com o intuito de despertar no discente a curiosidade, reflexão, criticidade em seu processo de ensino e aprendizagem.

Mediante a explicação acima, se torna urgente o diálogo sobre essas tecnologias de informação e comunicação, e sua relação com a promoção de novas aprendizagens.

Por fim, fica evidenciado não tivemos aqui o papel de dar respostas prontas, para perguntas que talvez ainda nem tenham respostas, mas buscando entendê-las, por novos questionamentos, que acredito que nunca devem parar. E acrescento mais alguns questionamentos para quem sabe fazer surgir novas pesquisas a partir destes: Quem não teve acesso a escola por meio do ensino remoto, como vai superar a falta da escola e aprendizagem? Os professores que dominava as tecnologias e quem não dominava, a partir de toda essa aprendizagem no período pandêmico irão trazer esses conhecimentos para a sua prática diária de sala de aula? Existirão professores que passaram por todas essas experiências e irão continuar com a mesma prática anterior a Pandemia? Esses são apenas alguns questionamentos, de muitos que só vivendo o novo normal para saber se vamos ter ganhos ou retrocessos em relação a aprendizagem. Haja vista em que, não acreditamos que em meio a toda essa experiência não tenha surgido novos olhares na área educacional.

Por isso, entendemos que esse movimento de ensinar e aprender, de forma remota (On-line), tenha evidenciado que esta foi uma oportunidade de repensar nossas experiências na área da educação e que já temos infraestruturas de aprendizagem que podem se tornar mais acessíveis, independentemente da acessibilidade física. (ANDERSON, 2007).

Desse modo, podemos concluir que com o advento do covid-19, o ensino remoto tornou-se mais conhecido nacionalmente, onde o mesmo possui várias funções e recursos com o intuito de proporcionar aos discentes mais facilidades para estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo intitulado como “O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: questões pedagógicas” buscou trazer a tona a teoria e reflexão em relação a como ocorreu de fato o ensino remoto por meio das tecnologias. Este artigo teve o intuito de compreender como ocorre no ensino remoto pôde proporcionar através das tecnologias o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, na busca da aquisição de conhecimentos e competências novas.

Sendo assim, esperamos que este estudo colabore para ampliar o conhecimento dos professores acerca da importância das tecnologias na educação, em prol da qualidade de ensino, que aconteceu por meio do ensino remoto. Os resultados obtidos na pesquisa nos fizeram refletir em relação a importância da participação da escola na formação dos professores e que não basta que a transmissividade do ensino aconteça e sim estar preocupados na busca por um ensino de qualidade. Sugerimos que haja mais formações para os professores aproximar-se mais das tecnologias com o intuito de aprenderem maneiras que façam com que os alunos interajam no processo de aprendizagem de forma ativa, unindo assim a educação e as tecnologias em favor do processo ensino e aprendizagem de forma mais significativa, dinâmica, tornando o aluno nesse processo mais autônomo, criativo, tornando-o como o centro do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. *Whatis web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. Bristol: JISC, 2007.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1. 2002. Disponível em: <<https://www.auniredo.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BABIN, P. **Linguagem e Cultura dos Média**. Lisboa: Bertrand Editora, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul 2021.

DAU, Gabriel . **O que é Ensino Remoto e o seu papel fundamental em 2021**. Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/o-que-e-ensino-remoto-e-o-seu-papel-fundamental-em-2021/>. Acesso em: 13/01/2022.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, v. 14, n. 1, 2017.

GARCIA, Tania Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÉGO, Maria Clara Freire Diogenes; GOMES, Apuena Vieira. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

MORAN, José. EDUCAÇÃO HÍBRIDA: Um conceito chave para a educação, hoje. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

MORAN, José. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. In: **INTERAÇÕES**. Vol. 5 — N° 9 — pp. 57-72 JAN/JUN 2000. Site: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>. Data do acesso: 06/12/2021.

MONTEIRO, Adriana. **Aulas online – Síncronas ou Assíncronas?**. Disponível em: <http://blog.gruporabbit.com.br/2020/04/23/aulas-online-sincronas-ou-assincronas/>. Acesso em: 14/01/2022.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital ‘onlife’**. Revista UFG, Goiás, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/issue/view/2150>. Acesso em: 13 jun. 2021.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Revista Dialogia. São Paulo, n° 34, p.351-364, jan/abr. 351- 363. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341885804_Transitando_de_um_ensino_remoto_emergencial_para_uma_educacao_digital_em_rede_em_tempos_de_pandemia. Acesso em: 08/09/2021.

VALENTE, A. J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. In: BACICH, L; MORAN, J (org). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Data de aceite: 02/05/2022

Adriana Pinto Martins

Centro Universitário Inta -UNINTA
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4630466189818295>

Evaneide Dourado Martins

Centro Universitário Inta -UNINTA
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8234808360328601>

Márvillea Pinto Martins

Centro Universitário Inta -UNINTA
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8635268784424245>

Jucelaine Zamboni

Centro Universitário Inta -UNINTA
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9253490202449395>

Morgana Emny Silva Rocha

Centro Universitário Inta -UNINTA
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8799378131476258>

Brenda Amanda Reinaldo de Souza

Centro Universitário Inta -UNINTA
Sobral, CE, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7285-0838>

RESUMO: O presente artigo apresenta algumas reflexões sobre o ato de leitura e estratégias relacionadas à compreensão. Neste texto procurou-se mostrar que a leitura é de suma importância na vida pessoal e profissional do

indivíduo, e que há leitores mais habilidosos e os menos habilidosos no que diz respeito à compreensão de um texto. O trabalho objetivou desenvolver um Programa de Educação Permanente baseado no Plano Permanente de Educação em Saúde com a finalidade de realizar um projeto de intervenção destinado aos docentes da escola Odilon Nobre em Varjota – Ce. A finalidade do Projeto era mostrar aos docentes a importância do trabalho em equipe e ao mesmo tempo fazer uma reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem em relação à compreensão de leitura dos estudantes, bem como traçar estratégias para diminuir ou acabar com essas dificuldades e também conhecer o Plano Permanente de Educação em Saúde levando a mesma prática de ensino para sua prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Programa, Educação, Leitura, Compreensão, Docentes.

READING UNDERSTANDING STRATEGIES

ABSTRACT: The current article provides some critical thinking about the act of reading and strategies related to the comprehension. The text tried to show how important is the Reading for anyone's personal and professional life and also, there are readers with more and less abilities for the Reading comprehension. The objective of this work was to develop a Permanent Education Program based on the Permanent Health Education Plan with the purpose of making an intervention Project for the Odilon Nobre School's Teachers, located in Varjota, Ceará – Brazil. The

Project goal was to show to the teachers the importance of the teamwork and besides, to promote a reflection on the obstacles and the difficulty related to the Reading comprehension learning process faced by the students , as well to establish strategies to decrease or even to end those problems. Another main point was to know the Permanent Health Education Plan and take it as a model to use the same teaching technique to the pedagogical practice.

KEYWORDS: Program , Education, Reading , Comprehension, Teachers.

INTRODUÇÃO

A leitura traz muitos benefícios para o indivíduo como aumento da concentração, aguça o senso crítico, exercita o cérebro fazendo com que esse exercício favoreça a função cerebral, estimula a criatividade, enriquece o vocabulário, por fim vem aprimorar a escrita, possibilitando com que o leitor seja capaz de ter domínio de coerência e coesão eliminando repetições de termos. A leitura favorece o leitor tanto na vida pessoal como profissional.

Nessa perspectiva, como a leitura está presente na vida dos indivíduos, a compreensão de leitura se dá através de inúmeras estratégias que cada indivíduo utiliza. Essas estratégias podem ser ensinadas no âmbito escolar, proporcionando aos futuros leitores maior habilidade em relação à compreensão leitora.

A pesquisa definiu como objetivo desenvolver um Programa de Educação Permanente sobre compreensão em leitura na escola Odilon Nobre em Varjota - Ce. O estudo envolveu a realização de um projeto de intervenção destinado aos professores da referida escola e uma pesquisa bibliográfica considerando como referenciais teóricos os trabalhos de Martins (2006), Freire (2011), Ceccim (2005), Zimmerman (1986), Dembo (2000), Vicentelli (2000), Carotta, Kawamura e Salazar (2009), Brasil (2005), Brasil (2006) dentre outros.

Esta abordagem se justifica na medida em que se verificou, que na escola Odilon Nobre da rede de ensino do município de Varjota-Ce, os estudantes estavam apresentando dificuldades em relação ao processo de compreensão em leitura. Através dessa realidade motivou-se a necessidade de elaborar um projeto de intervenção voltado especialmente aos professores com a finalidade de enfatizar a importância de se trabalhar em equipe e ao mesmo tempo fazer uma reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem relacionadas à compreensão de leitura dos estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi através de um projeto de intervenção pedagógica direcionado aos docentes da EEF Odilon Nobre, no ano de dois mil e dezoito, na cidade de Varjota-Ce, momento em que houve a participação dos professores. O foco era a compreensão de leitura dos alunos.

A EEF Odilon Nobre fica localizada na Avenida Gonçalo Evaristo, nº 596, zona

urbana distrito Croatá dos Martins, Varjota-Ce, CEP: 62265-000. No período da pesquisa a escola possuía 17 professores no seu quadro de funcionários e um total de 209 alunos, distribuídos em Fundamental I com 93 alunos e no Fundamental II com 116 alunos.

Para a análise dos dados e informações, foi realizado um levantamento informal das ações de EPS efetuadas no município de Varjota que se estende por 179,4 km² e contava com 17 584 habitantes no último censo.

Antes de dar início à intervenção sobre a Educação Permanente em Saúde desenvolvida na Escola Odilon Nobre de Varjota–Ce todos os professores foram convidados com antecedência via *e-mail*. Importante destacar que as agendas dos professores foram reservadas, para que não atrapalhasse suas aulas.

Já para implantar a intervenção, foram realizados encontros sistemáticos com os docentes da Escola Odilon Nobre de Varjota – Ce, a fim de identificar às necessidades da educação permanente, por meio de momentos de reflexão sobre o cotidiano do trabalho docente e a reconstrução da práxis em oficinas de grupo como metodologia e suporte.

Quanto à elaboração do Plano de Educação Permanente, foram realizadas três oficinas no período de julho a agosto de 2018. Os 17 docentes da Escola foram convidados a participar por meio de uma carta convite disponibilizada na coordenação da escola e enviada por correio eletrônico. A equipe foi posicionada em círculo com o intuito de facilitar a discussão dos assuntos abordados acerca do que se pretendia.

Inicialmente, para o primeiro encontro se propôs a apresentação de um vídeo reflexivo, sobre a importância da sincronia no trabalho em equipe (<https://www.youtube.com/watch?v=FpOby3lLfeU>), e a atuação em coletivos/equipes, a fim de favorecer a reflexão sobre o cotidiano do trabalho docente. Em seguida os participantes foram divididos em grupos de trabalho de três a quatro pessoas, nos quais foram instigados a refletir os problemas vivenciados na atuação docente, na Escola Odilon Nobre, sob a perspectiva dos trabalhos em relação às dificuldades de compreensão de leitura e as estratégias de leitura.

Após essa atividade, as informações foram sistematizadas, organizadas e agrupadas em três eixos de formação, a saber, a partir da primeira oficina. Foram apresentadas dentro da dinâmica do grupo, para definição e validação da atividade de educação permanente, sendo discutidos os tipos de metodologias que deveriam ser utilizadas durante os encontros, assim como os períodos e a prioridade para sua implementação.

A terceira oficina foi destinada a apresentação do Plano de Educação Permanente da Escola para os docentes, objetivando sua aprovação. Posteriormente, foi solicitado aos participantes que realizassem a avaliação da intervenção, por meio de respostas a um questionário enviado por *e-mail* a fim de exporem suas reflexões sobre o que foi discutido, apresentando a contribuição das oficinas para a ressignificação das suas práticas de trabalho.

As atividades foram monitoradas por meio da frequência dos docentes nos encontros e a partir do percentual de participantes relativo ao quantitativo de docentes. Nas oficinas

foram pactuados os dias, horários e frequência, para que elas ocorressem.

Inicialmente para o desenvolvimento das oficinas foi proposto o uso de recursos audiovisuais, como notebook e data show, além do uso de material de consumo como papel A4, papel madeira e pincéis.

Para a realização da intervenção, contamos com o apoio da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, a partir da oportunidade de seu desenvolvimento no programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Saúde Coletiva e com o apoio do Centro Universitário INTA - UNINTA, além da escola onde este plano foi realizado, que possibilitou a inserção ao referido programa e favoreceu o espaço para o desenvolvimento da intervenção proposta.

REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura é um processo que o leitor concretiza através da construção do significado do texto, é algo subjetivo, pois será a partir do conhecimento do conteúdo que o indivíduo irá compreender ou interpretar o texto. De acordo com Freire (2011), o indivíduo, antes de adquirir a leitura da palavra, já tem a leitura do mundo, mas esta só se completa se este tem o domínio da palavra.

Martins (2006) enfatiza que a leitura é uma experiência vista de forma individual e pode ter como característica a decodificação dos signos linguísticos, por meio dos quais o indivíduo que está realizando a leitura decifra sinais, e a partir dessa decifração há maior abrangência de compreensão do texto lido. A leitura pode ser considerada um diálogo entre o leitor e o objeto, seja ele sonoro, gestual, escrito etc.

A leitura tem sido uma das preocupações dos professores e pais na atualidade, visto que as queixas mais frequentes na escola estão relacionadas a ela, e com isso caracteriza-se um baixo desempenho escolar. Muitos alunos não conseguem ter uma compreensão de informações de um texto, e essas dificuldades tornam-se uma barreira para a construção do pensamento reflexivo e crítico, comprometendo a compreensão de um texto.

A leitura está evidente na vida dos indivíduos, muitas atividades estão relacionadas à como entender o procedimento de um manual, entender qual a serventia de determinado remédio através da bula, ou seja, a leitura está presente na nossa vida.

O ato de ler não é fácil, pois requer muito mais do que codificar símbolos gráficos, envolve uma análise de modo reflexivo e através dela o leitor constrói seu significado. A habilidade de leitura é importante principalmente no âmbito escolar, pois tem como objetivo o ensino de conceitos por meio de práticas que aprimoram essa habilidade. Pode-se dizer que quanto mais é exercitado o ato de leitura, maior é o crescimento quanto ao enriquecimento de nosso vocabulário, além de facilitar a compreensão dos fatos do mundo que nos rodeia.

Em 2013, o Ministério da Saúde lançou a Política Nacional de Educação Permanente (PNEPS) em conjunto com o Sistema Único de Saúde e as instituições de ensino, tendo por

objetivo a sua implementação a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse programa oferece um conjunto de cursos na área da saúde e objetiva a transformação de toda a rede de serviços e de gestão em rede educacional, bem como estabelece políticas de formação e desenvolvimento de formadores e de formuladores de políticas, estimulando a capacidade do professor e a capacidade de gestão do SUS em cada base loco-regional. De acordo com Ceccim (2005), essa política vem expondo como uma de suas funções: estimular a transformação das práticas de saúde e de educação na saúde.

Portanto, a educação permanente parte do pressuposto da aprendizagem significativa de Paulo Freire, configurando-se em uma possibilidade pedagógica (BRASIL apud MACHADO, FLÔR; GELBCKE, 2009), que opera pelo desenvolvimento de si e dos entornos de trabalho, permitindo colocar o trabalho, as práticas do dia a dia e as articulações formação/atenção/gestão/participação em análise (CECCIM; FERLA, 2005).

Neste contexto de trabalho, é necessário reconhecer o papel do professor proporcionando-lhes formações adequadas, tratando de aperfeiçoar suas contribuições, visto que isto ajudará a desenvolver e articular as necessidades sinalizadas pelos docentes que estão trabalhando com crianças e adolescentes, dando-lhes a oportunidade de pôr em prática suas novas estratégias e intervenções.

Teóricos contemporâneos têm enfatizado que ensinar aos alunos o conteúdo é muito importante, mas também é necessário conscientizá-los sobre os processos pelos quais se aprende (PFROMM NETTO, 1987; POZO, 1996). Nesse sentido, o desenvolvimento de alunos autorregulados vem se constituindo como uma importante meta educacional (ZIMMERMAN, 1986; PRESSLEY, BORKOWSKI & SCHNEIDER, 1989; BROWN, 1997).

De acordo com Zimmerman (1986), um estudante é autorregulado quando tem a capacidade de ser ativo e apresenta o senso de responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. A autorregulação envolve metacognição, ou seja, o indivíduo tem a capacidade de exercer a reflexão sobre os seus processos cognitivos, motivação e autonomia. Nesse contexto, as literaturas têm abordado estratégias de aprendizagem como instrumentos de autorregulação do aluno, na medida em que colaboram para auxiliar a aprender e desempenhar mais domínio sobre o seu próprio processo de aprendizagem (POZO, 1996; DA SILVA & SÁ, 1997). Essas técnicas ou metodologias empregadas para adquirir e armazenar informação são utilizadas pelos estudantes. (DEMBO, 2000).

Tais estratégias de aprendizagem tem a possibilidade de ajudar o estudante a organizar, elaborar e integrar a informação, formular estratégias cognitivas ou primárias, ou ainda orientá-los para o planejamento e monitoramento de sua aprendizagem. Sabe-se que para obter sucesso no âmbito escolar é essencial o domínio da leitura, sendo necessário na maior parte das situações acadêmicas.

A aptidão em leitura abrange um conjunto de habilidades dentre elas podemos citar: a capacidade de criar suas próprias táticas de compreensão executando ajustes às características do texto; construir significado; identificar a macroestrutura, a microestrutura

e a superestrutura do texto; constituir uma rede de relações entre enunciados colocando em ordem as informações que fazem parte do conteúdo; realizar inferências identificando informações relevantes; e avaliar a informação (BRANDÃO & SPINILLO, 1998; SOLÉ, 1998).

Para complementar esse assunto destacamos os autores Good e Brophy (1986) que organizaram cinco tipos de estratégias identificadas por Weinstein e Mayer (1985), a saber: estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitoramento e estratégias afetivas (BORUCHOVITCH, 1993;1999B). Enquanto as estratégias de ensaio envolvem repetir tanto pela fala como pela escrita o conteúdo a ser aprendido, as estratégias de elaboração provocam o atrelamento entre o conteúdo atual e o conteúdo anterior. Já as estratégias de organização referem - se à imposição de estrutura ao conteúdo a ser aprendido, seja subdividindo-o em partes, como, por exemplo, elaborar tópicos, criar uma hierarquia ou rede de conceitos.

Para se obter sucesso no meio acadêmico é essencial a utilização da estratégia do monitoramento para o processo de aprendizagem. Os estudantes que têm a capacidade de monitoramento são capazes de monitorar a compreensão, utilizando estratégias e se engajando nas tarefas, entre outras atividades. Nesta estratégia, o indivíduo apresenta continuamente a consciência realista, identificando sua capacidade de absorver o conteúdo a ser exposto, e quando percebido que essa absorção não acontece, este se questiona para investigar o porquê não conseguiu compreender, então a partir disso passa a traçar metas e acompanhar o desenvolvimento modificando estratégias utilizadas.

Dembo (2000) enfatiza que o processo de leitura, compreensão e fixação da informação implicam em um sujeito ativo. Pesquisas vêm demonstrando que leitores considerados bons têm a possibilidade de compreender melhor um texto, conseguem fixar mais o que leem e apresentam mais estratégias de leitura do que os estudantes que apresentam dificuldades nessa área (DEMBO, 2000).

Como cita Dembo (2000), bons leitores identificam com maior facilidade as informações essenciais do texto, fazem a separação dos exemplos e das informações secundárias, e tentam manter-se de forma ativa e envolvidos na leitura formulando questões sobre o conteúdo apresentado e almejando respondê-las enquanto leem, e ainda se esforçam em elaborar um resumo do texto realizando a seleção de ideias que melhor o representa. No entanto, leitores sem muita habilidade dificilmente fazem síntese dos textos, são passivos e encontram dificuldades em elaborar perguntas sobre o material, enquanto leem. Existe, ainda, uma grande diferença entre leitores habilidosos e não habilidosos no que diz respeito ao monitoramento da compreensão. Na realidade, bons leitores têm consciência do grau e da qualidade de sua compreensão e sabem o que fazer e como fazer quando não compreendem o material. Por não conseguirem monitorar de forma adequada a compreensão da leitura, leitores menos habilidosos dependem de terceiros para identificação de suas dificuldades.

Os alunos que apresentam baixo rendimento escolar podem aprender estratégias de aprendizagem. Nesse sentido é possível o docente ensiná-los algumas estratégias como: sublinhar pontos importantes de um texto, monitorar a compreensão na hora da leitura, usar técnicas de memorização, fazer sínteses, planejar e traçar metas (WEINSTEIN & MAYER, 1985). Estas estratégias podem ser ensinadas e utilizadas para subsidiar cada momento no processo de leitura, no antes, durante e após (DEMBO, 2000). Entretanto, de acordo com Pozo (1996), conhecer as estratégias não é suficiente, os alunos necessitam adquirir um metaconhecimento, compreendendo como e quando usá-los.

O docente pode ensinar ao aluno antes de começar a leitura, estratégias de como analisar o título do texto, transformando em perguntas e fazendo inferências sobre o seu conteúdo. Já, durante a leitura, o estudante deve ser instigado a elaborar um diálogo com o texto, formando questões que auxiliem a assimilação das ideias principais e que possibilitem o monitoramento da compreensão. Realizar uma síntese, fazer um roteiro do texto e elaborar uma representação gráfica do conteúdo lido estabelecem atividades importantes a serem realizadas após a leitura (SOLÉ, 1998; DEMBO, 2000).

Embora a importância da habilidade de leitura seja amplamente reconhecida por educadores, e estudos tenham se voltado para melhorar a habilidade de leitura de estudantes nas séries iniciais, se sabe pouco sobre os processos subjacentes à compreensão da leitura. Salientando que no período da universidade percebe-se a dificuldade de compreensão de conteúdo durante uma leitura (SANTOS, 1997; VICENTELLI, 2000). Além disso, estudos que identificam várias estratégias espontâneas utilizadas pelos estudantes brasileiros em situações de leitura também são insuficientes, apesar de se constituírem em fonte de informações indispensáveis para a elaboração de programas de treinamento mais eficazes no que diz respeito a melhorar a capacidade de leitura de alunos.

Portanto, a proposta da Educação Permanente vem de um desafio, “a formação e o desenvolvimento devem ocorrer de modo descentralizado, ascendente e transdisciplinar, ou seja, em todos os locais, envolvendo vários saberes” (BRASIL, 2005, p. 14), apresentando como resultado decorrente: a democratização dos espaços de trabalho, a capacidade de aprender e de ensinar, a busca de soluções inventivas para os problemas encontrados, o desenvolvimento do trabalho em equipe, a melhora constante da qualidade do cuidado à saúde e a humanização do atendimento; significando mudanças nas relações, nos processos, nos produtos e, principalmente, nas pessoas.

A finalidade da Política Nacional de Educação Permanente (PNEPS) é tornar a rede pública de saúde uma rede de ensino e aprendizagem no exercício do trabalho, e em 2007 teve como objetivo traçar novas diretrizes para a implementação da Educação Permanente em Saúde adequando-a as diretrizes operacionais e ao regulamento do Pacto pela Saúde. Para tanto o Ministério da Saúde lança a Portaria GM/MS nº 1996 de 2007, definindo que a condução regional da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde se dará através dos Colegiados de Gestão Regional, com a participação das Comissões de

Integração Ensino-Serviço (CIES) (BRASIL, 2006).

Segundo Ceccim (2005), a criação desta política ocorreu de forma inédita no país a partir da aprovação pelo plenário do Conselho Nacional de Saúde (CNS), da pactuação na Comissão Intergestores Tripartite (CIT) e da legitimação na 12ª Conferência Nacional de Saúde após debates públicos e negociações com instâncias legitimadas do SUS, com o objetivo de superar a programação da capacitação e atualização de recursos humanos.

De acordo com Carotta, Kawamura e Salazar (2009, p.49):

A Política de Educação Permanente possibilita a identificação das necessidades de formação e de desenvolvimento dos trabalhadores da área da saúde e da educação na construção de estratégias e processos que qualifiquem a atenção e a gestão, fortalecendo, assim, o controle social e tendo como objetivo produzir um impacto positivo sobre a saúde individual e coletiva da população.

Nesta perspectiva, surge o conceito da formação, no qual, conforme Ceccim; Ferla (2005), a educação associa o ensino com suas repercussões sobre o trabalho, o sistema de saúde e a participação social. Então, dentro desse contexto foi proposto que a transformação das práticas de saúde e formação profissional na área da saúde deveriam ser produzidas em conjunto e que a qualidade da formação resultaria da análise de critérios de importância para o desenvolvimento tecnoprofissional, a organização da rede de atenção e a alteridade com os usuários, conforme relatam Ceccim; Feuerwerker (2004).

Ceccim (2005) ainda menciona que a interação entre os segmentos da formação, da atenção, da gestão e do controle social em saúde “deveriam permitir dignificar as características locais, valorizar as capacidades instaladas, desenvolver as potencialidades existentes em cada realidade, estabelecer a aprendizagem significativa, efetiva e criativa e estimular a capacidade crítica”, produzindo sentidos, autoanálise e autogestão.

Em suma, um aprendizado deve ser compartilhado sobre suas implicações éticas e seus efeitos de realidade modificadora. Desta forma, a educação permanente dos docentes da escola Odilon Nobre em Varjota-Ce, torna-se imprescindível para uma melhor aproximação com a realidade do ensino em saúde.

Cabe ressaltar que esta proposta pode subsidiar a redefinição das ações de educação permanente não apenas nesta escola, mas de todos os serviços/setores em que são desenvolvidas as ações de Educação Permanente, e na escola em que o Programa ainda será implantado. Este trabalho também se justifica pela possibilidade de ampliação da produção bibliográfica acerca do processo de educação permanente na Educação. Com isso, acredita-se que essa proposta, contribuiu e contribuirá para que o processo de formação de crianças e adolescentes esteja orientado às necessidades loco-regionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação Permanente no Serviço é o enfoque educativo com reconhecimento

mais adequado para produzir as transformações nas práticas e nos contextos de trabalho, fortalecendo a reflexão e o trabalho coletivo.

Como a “prática de ensino-aprendizagem” significa a produção de conhecimento no cotidiano das instituições de saúde trazendo a realidade e as vivências dos envolvidos se apoiando em situações problemas e focando na aprendizagem significativa, a proposta para a escola participante foi levar a mesma prática de ensino para trabalhar a compreensão da leitura.

Portanto, nessa pesquisa acreditou-se que esse Programa de Educação Permanente tenha contribuído nas direções da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde do Ministério da Saúde, favorecendo a atuação efetiva, crítica e reflexiva dos docentes da Escola Odilon Nobre em Varjota-Ce, no processo de ensino e aprendizagem dos futuros cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas no decorrer desse estudo, pudemos perceber que a leitura traz muitos benefícios para o indivíduo, e partindo desse pressuposto é na escola que se adquire a habilidade de leitura e sua compreensão. É sabido que a leitura é individual e a compreensão do leitor pode ser vista de formas diferentes, pois cada leitor traça suas estratégias para compreender um texto lido.

O lançamento da Política Nacional de Educação Permanente (PNEPS) pelo Ministério da Saúde teve como objetivo focar na formação e no desenvolvimento dos profissionais da área da saúde e da educação de modo transdisciplinar, apresentando formas de buscar soluções para as dificuldades encontradas, bem como destreza em trabalhar em equipe. Baseado nessa prática, a instituição educacional procura trazer a realidade e as vivências dos alunos se fundamentando em situações problemas e focando na aprendizagem significativa, buscando trabalhar estratégias de ensino em relação à compreensão de leitura.

A intervenção pedagógica atribuída a escola em questão contribuiu para que os docentes entendessem a importância de se trabalhar em equipe, discutir e refletir sobre as dificuldades dos alunos em relação à compreensão de leitura, bem como traçar estratégias para amenizar ou abolir essas dificuldades e também conhecer o Plano Permanente de Educação em saúde levando a mesma prática de ensino para sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BERELSON, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.

BORUCHOVITCH, E. (1993). A psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22 (110/111), Jan./Abr., 22-28.

BORUCHOVITCH, E. (1995). **A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro**. Projeto de pesquisa (CNPq -processo No 300162/95- 2). Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, S.P.

BORUCHOVITCH, E. (1999a). **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar**: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361- 376.

BORUCHOVITCH, E. (1999b). Developmental differences in the use of learning among Brazilian students. **Anais do VI European Congress of Psychology**, Roma, 76.

BORUCHOVITCH, E. (2000). Diferenças de desenvolvimento nas estratégias de preparação para a prova de português de alunos de ensino fundamental. **Anais do III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, 150.

BRANDÃO, A. C. & Spinillo, A. G.(1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 11 (2), 253-272.

BRASIL, Ministério da Saúde. **A educação permanente entra na roda**: pólos de Educação Permanente em saúde Disponível em: < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/educacao_permanente_entra_na_roda.pdf >. Acesso em: 09 set.2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 1996 de 20 de agosto de 2007**. Estabelece as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html> Acesso em: 22 nov 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 198 de 13 de fevereiro de 2004**. Disponível em <<http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/GM/GM-198.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **A educação permanente entra na roda**: pólos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer. 2. ed. Brasília, DF; 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. **A educação permanente entra na roda**. Brasília: Ministério da Saúde; 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS**: caminhos para a educação permanente. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica2_vp.pdf>. Acesso em: 09 mar.2021.

BROWN, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. **American Psychologist**, 52 (4), 399-413. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.4.399>> Acesso em: 15 jan. 2021.

CAROTTA, Flávia; KAWAMURA, Débora; SALAZAR, Janine. Educação permanente em saúde: uma estratégia de gestão para pensar, refletir e construir práticas educativas e processos de trabalhos. **Rev. Saúde e Sociedade**, v. 18, supl. 1, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rjsausoc/a/GTfXCT4kzQsMGKnd5FmmJmN/?lang=pt&format=pdf> >Acesso em: 16 ago 2021.

CECCIM, R. B.; FERLA, A. A. Notas cartográficas sobre a escuta e a escrita: contribuição à educação das práticas de saúde. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (orgs) **Construção Social da Demanda: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos**. Rio de Janeiro: Uerj/IMS/ Cepesc/ Abrasco, 2005.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, v.14, n. 1, Rio de Janeiro. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/GtNSGFwY4hzh9G9cGgDjqMp/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 18 out 2021.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.9, n.16, p.161-77, set. 2004/ fev.2005. Disponível em: <<http://www.escoladesaude.pr.gov.br/arquivos/File/textos%20eps/educacaopermanente.pdf> > Acesso em 05 dez 2021.

COSTA, E. R. (2000). **As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino Fundamental: implicações para a prática educacional** (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Unicamp.

DA SILVA A. L.; SÁ, L. (1997). **Saber estudar e estudar para saber**. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora.

DEMBO, M. H. (2000). **Motivation and learning strategies for college success: a self- management approach**. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; 22).

GOOD, T. L.; BROPHY, J. E. (1986). *Educational Psychology: a realistic approach* (3rd ed.). **White Plains**, New York: Longman.

KOPP, C. B. (1982). Antecedents of self- regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.

LOPES, M.C.C. (1997). **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/ aprendizagem da leitura no 1o grau: uma proposta de intervenção** (Dissertação de Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

MACHADO, Rosani Ramos; FLÔR, Rita de Cássia; GELBCKE, Francine Lima. Educação permanente: uma estratégia para dar visibilidade aos riscos físicos e biológicos. *Rev. Saúde Pública*, v. 2, n. 1, Florianópolis (SC), jan./jul. 2009. Disponível em: <<https://silo.tips/download/educacao-permanente-uma-estrategia-para-dar-visibilidade-aos-riscos-fisicos-e-bio>> Acesso em 12 nov 2021.

MARTIN, E.; MARCHESI, A. (1996). Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação, necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar** (Vol. 3), Porto Alegre: Artes Médicas.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

MATHES, P.G.; TORGESEN, J. K. (2000). A call for equity in reading instruction for all students: A response to Allington and Woodside-Jiron. *Educational Researcher*, 29, (3), 4-14.

MOLINA, O. (1984). Diferenças no desempenho em leitura como resultado de treinamento em habilidades de estudo. **Educação e Seleção**, 10, 35-42, Fundação Carlos Chagas.

PACHECO, Ari, **A importância da sincronia no trabalho em equipe**. 1 vídeo, 2012 (3 min 05 seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FpOby3ILfeU>> Acesso em: 01 ago 2021.

PFROMM NETTO, S. (1987). **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. SP: EPU.

POZO, J. I. (1996). Estratégias de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**, (Vol. 2), Porto Alegre: Artes Médicas.

PRESSLEY, M.; BORKOWSKI, J.; SCHNEIDER, W. (1989). Good information processing: what it is and how education can promote it. **International Journal of Educational Research**, 3 (8), 857-867.

SANTOS, A. A. A. (1997). Psicopedagogia no 3o grau: Avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. **Revista pro-posições**, 8 (1), 27-37.

SOLÉ, I. (1998). Estratégias de leitura. Porto Alegre, Artes Médicas. Vicentelli, H. (2000). Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. **Psicologia Escolar e Educacional**, 3, (3), 195-202.

VICENTELLI, Herminia. Escuela de psicología en Venezuela: estructura curricular. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 4, p. 265-271, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/7X5y8Hz75jMCxLCmWJG9R5k/?lang=es>> Acesso em 25 set 2021.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. (1985). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.) **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan.

WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. T. (1997). **Motivation for reading**: An overview. *Educational Psychologist*, 32 (2), 57-58.

ZIMMERMAN, B. J. (1986a). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, 11, 307-313. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)> Acesso em 25 set.2021.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. (1986b). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, 23, 614-628.

EXTENSÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIAS DE ACESSO À JUSTIÇA

Data de aceite: 02/05/2022

Cláudia dos Santos Costa

Centro Universitário Uninta
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5296262306686122>

Elane Maria Beserra Mendes

Centro Universitário Uninta
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8987766904267418>

Emanuela Guimarães Barbosa

Centro Universitário Uninta
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9092105551909599>

Fabiano Ribeiro Magalhães

Centro Universitário Uninta
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1002152515479866>

Regina Maria Aguiar Alves

Centro Universitário Uninta
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5933173035720909>

RESUMO: A temática deste artigo enquadra-se no campo do estudo da Educação, Direito e áreas afins. Tem como objetivo refletir acerca da extensão e responsabilidade social das instituições de ensino superior como estratégias de acesso à justiça. O percurso metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em GORETTI (2021), SANTOS (1997), GARTH e CAPELLETTI (1988), tendo ainda como fontes de pesquisa documentos orientadores de

avaliação institucional do Ministério da Educação, diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito. Inicialmente é feita uma contextualização histórica da criação das universidades no mundo e no Brasil para, em seguida, abordar a extensão e responsabilidade social das instituições de ensino superior, especialmente os cursos de Direito, como estratégia de garantia do acesso à justiça. Neste sentido será feita uma breve discussão acerca do acesso à justiça e as ondas de acesso à justiça propostas por Capelletti e Garth. Em seguida são colocadas em evidência as práticas desenvolvidas nos programas, projetos, serviços de extensão bem como nos Núcleos de Práticas Jurídicas. O estudo aponta as práticas de extensão e responsabilidade social das instituições de ensino superior como importantes estratégias na garantia do acesso à justiça, especialmente da população em situação de vulnerabilidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino Superior. Extensão e responsabilidade social. Acesso à justiça

EXTENSION AND SOCIAL RESPONSIBILITY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS STRATEGIES FOR ACCESS TO JUSTICE

ABSTRACT: The theme of this article is part of the field of study of Education, Law and related areas. It aims to reflect on the extension and social responsibility of higher education institutions as strategies for accessing justice. The methodological approach adopted was the bibliographic research, based on GORETTI (2021), SANTOS (1997), GARTH and

CAPELLETTI (1988), also having as research sources guiding documents of institutional evaluation of the Ministry of Education, national curricular guidelines of the courses of Right. Initially, a historical contextualization of the creation of universities in the world and in Brazil is made, to then address the extension and social responsibility of higher education institutions, especially Law courses, as a strategy to guarantee access to justice. In this sense, a brief discussion will be made about access to justice and the waves of access to justice proposed by Capelletti and Garth. Then, the practices developed in the programs, projects, extension services as well as in the Legal Practice Centers are highlighted. The study points out the extension practices and social responsibility of higher education institutions as important strategies in guaranteeing access to justice, especially for the population in a situation of social vulnerability.

KEYWORDS: Education. University education. Extension and social responsibility. Access to justice.

INTRODUÇÃO

Nas discussões sobre o acesso à justiça e sobre as múltiplas possibilidades de garantia deste acesso as instituições de ensino superior configuram-se como importantes canais de oferta de programas, projetos, serviços e eventos que oportunizam atendimento à população hipossuficiente e propiciam processos de formação da comunidade acadêmica para atuação em práticas que colaborem com este acesso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, a resolução 125/2020 do Conselho Nacional de Justiça, as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito, os instrumentos de avaliação institucional externa do Ministério da Educação e as orientações dos processos de curricularização da extensão apontam caminhos para as instituições de ensino superior atuarem como canais de acesso à justiça.

O curso de Direito é um dos cursos que mais tem ampliado a oferta de número de vagas e, por conseguinte, aumenta a quantidade de execução de projetos de extensão e responsabilidade social nesta área, bem como implantação de Núcleos de Práticas Jurídicas, considerado como exigência para funcionamento do curso de Direito. Neste sentido ampliam-se as oportunidades de ofertas de serviços para população hipossuficiente, salientando da orientação para aplicação das práticas dialógicas de solução de conflitos, a exemplo da conciliação e mediação, dentre outras.

O percurso metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em GORETTI(2021) , SANTOS(1997) , GARTH e CAPELLETTI(1988), tendo ainda como fontes de pesquisa documentos orientadores de avaliação institucional do Ministério da Educação, diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Direito.

Inicialmente é feita uma contextualização histórica da criação das universidades no mundo e no Brasil para, em seguida, abordar a extensão e responsabilidade social das instituições de ensino superior, especialmente os cursos de Direito, como estratégia

de garantia do acesso à justiça. Neste sentido será feita uma breve discussão acerca do acesso à justiça e as ondas de acesso à justiça propostas por Capelletti e Garth.

Em seguida são colocadas em evidência as práticas desenvolvidas nos programas, projetos, serviços de extensão bem como nos Núcleos de Práticas Jurídicas, tendo como principal fundamento a importância e possibilidade da atuação das instituições de ensino superiores como garantidoras de acesso à justiça num cenário de tantas desigualdades sociais e regionais, como é o caso do Brasil.

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DA ORIGEM DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO MUNDO E NO BRASIL

Na construção da discussão do papel das instituições de ensino superior na garantia do acesso à justiça necessário se faz tecer considerações históricas da origem destas instituições no Mundo e no Brasil.

A primeira universidade do mundo ocidental foi criada em Bolonha, Itália, no ano de 1808. A universidade de Bolonha, assim como as demais universidades europeias medievais, se assemelhava mais às escolas atenienses de Platão e Aristóteles, nas quais alunos se reuniam em redor de um professor para ouvir as suas lições. No início, estas universidades medievais possuíam três diferentes campos de ensino, as artes liberais, medicina e jurisprudência, a qual na verdade, no início, se referia inicialmente ao ensino do direito romano ou civil.

A primeira medida visando garantir o direito à educação no Brasil Colônia foi tomada por D. João III que editou, em dezembro de 1548, os Regimentos para orientar as ações de Tomé de Sousa, primeiro governador geral, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel de Nóbrega. Os jesuítas assim, foram os responsáveis por dar início à educação em solo brasileiro, e também os responsáveis por aqui instalar cursos que, de acordo com Cunha possuíam características que permitem que eles sejam reconhecidos como os primeiros cursos superiores instalados no país.

Segundo Cunha (2007), a história do ensino superior do Brasil é marcada pela chegada dos Jesuítas, tendo sido criada em 1752 o Curso de Artes e Teologia, em 1572, pelos jesuítas. Importante destacar que outros países do continente americano já haviam instalado educação superior como é o caso do México (1553) e, posteriormente, Peru, Chile e Argentina, dentre outros. O mesmo autor Cunha (2007) analisa que comumente se sustenta que as universidades demoraram a ser instaladas no Brasil em razão de um bloqueio promovido por Portugal, que não desejava o desenvolvimento intelectual da Colônia, optando por oferecer bolsas de estudos em Coimbra para aqueles que pretendia capacitar.

Em 1750, vivencia-se um retrocesso na educação no Brasil com a expulsão dos

jesuítas que eram os principais responsáveis pelo ensino secundário e superior, tanto na Colônia quanto na Metrópole.

Em 1808 com a chegada da família real portuguesa foram promovidas grandes mudanças no ensino superior no país, com a instalação de cursos que tinham como objetivo preparar “burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais” (CUNHA, 2007, p.63) São desta época a criação da atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia e atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

As instituições criadas pela família real diferenciavam-se das instituições anteriores pelo fato de não estarem baseadas na religião e buscarem a secularização do ensino público (CUNHA, 2007).

No contexto histórico da criação das instituições de ensino superior é possível identificar os modelos de Humboldt, o napoleônico e o norte-americano, que esclarecemos a seguir.

O modelo de Humboldt compreende a universidade organizada a partir de normas próprias, tendo a necessidade de aliar ensino e pesquisa, por meio de uma cooperação entre professores e alunos, que devem atuar com liberdade, livres das pressões de outros setores, como a igreja, categorias profissionais, cabendo ao Estado garantir essa liberdade de ensinar e aprender. (SERVA, 2020, p. 21).

Na perspectiva do modelo napoleônico todo o sistema de educação fica submetido a uma autoridade nomeada pelo poder central. A discussão em torno das ações da instituição de ensino superior fundamenta-se não na autonomia, mas em submissão, controle social e centralização do poder.

Conforme o modelo norte-americano a universidade é “guiada e definida pela demanda, isto é a universidade como agência de prestação de serviços que atende a diversificadas demandas da sociedade e do mercado” (CALDERÓN, 2004, p.106).

Na análise do caso brasileiro, inicialmente foi adotado o modelo humboldtiano, na Universidade de São Paulo e o modelo napoleônico, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O percurso histórico revela uma forte pressão para a adoção do sistema norte-americano, o que acabou por influenciar nas funções atribuídas à universidade. (SERVA, 2020, p. 42).

Ao refletir sobre a expansão das universidades Boaventura dos Santos, na sua obra ‘A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade’ aponta diferentes fases: a primeira fase que vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990, expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário. A segunda fase, ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual, a partir do final da década de 1990, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. (SANTOS, 2011, p.20)

“O desenvolvimento do ensino universitário nos países centrais, nos trinta ou quarenta anos depois da segunda guerra mundial, assentou, por um lado, nos êxitos da luta social pelo direito à educação, traduzida na exigência da democratização do acesso à universidade, e, por outro lado, nos imperativos da economia que exigia uma maior qualificação da mão-de-obra nos setores chave da indústria” (p. 25, SANTOS).

Neste contexto importante compreender o fenômeno da transnacionalização como um fenômeno que se organiza com a globalização da economia e com a etapa da financeirização do capital, tendo sido facilitada pelo avanço das tecnologias informacionais e pela formatação do Estado neoliberal que quebrou as fronteiras nacionais e enfraqueceu o conceito de Estado Nação (AZEVEDO, 2015).

Boaventura dos Santos sinaliza uma nova transnacionalização alternativa e solidária assenta agora nas novas tecnologias de informação e de comunicação e na constituição de redes nacionais e globais onde circulam novas pedagogias, novos processos de construção e de difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais. (SANTOS, 2010, p. 25)

Os países em desenvolvimento precisaram se adaptar a esse “novo mundo”, no qual a educação passa a ser um fator fundamental para a saída de posições desconfortáveis no ranking apresentado pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Na medida em que a educação passou a ser considerada como um serviço, em função das exigências externas e do consentimento dos países envolvidos e o conhecimento reconhecido como uma força produtiva, a Educação Superior torna-se uma alavanca para o desenvolvimento dos países e é considerada uma mercadoria importante, cujo valor tem aumentado na medida do crescimento da demanda

Santos (2010, p.57) reflete da necessidade de “resituar o papel da universidade pública na definição e resolução coletiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são resolúveis sem considerar a sua contextualização global”

De fato, esta necessidade não está restrita às universidades públicas. As instituições de ensino superior privada também precisam resituar o seu papel, seja para a garantia da oferta de serviços de extensão e responsabilidade em cumprimento da sua função social, seja para atender às exigências do Ministério da Educação que indica como nota máxima a situação em que a instituição de ensino superior garantem a execução de políticas institucionais que façam referências à definição e resolução coletiva dos problemas sociais.

“O Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI possui políticas institucionais que possibilitam ações voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, de modo transversal aos cursos ofertados, ampliando as competências dos egressos e ofertando mecanismos de transmissão dos resultados para a comunidade. Há alinhamento entre o PDI e as políticas institucionais para o desenvolvimento econômico e social, considerando a melhoria das

condições de vida da população e as ações de inclusão e empreendedorismo, articulando os objetivos e valores da IES, e a promoção de ações inovadoras. (MEC, ???)

O novo contrato universitário parte assim da premissa que a universidade tem um papel crucial na construção do lugar do país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias” (p. 57)

SANTOS, conhecimento pluriversitário, um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (p.42)

Neste contexto do papel da universidade como prestadora de serviços, as ações de extensão e responsabilidade social assumem um papel muito importante como canal de acesso à justiça.

PRÁTICAS DE EXTENSÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIAS DE GARANTIA DE ACESSO À JUSTIÇA

A adoção da extensão ao lado da pesquisa e do ensino representou, de certo modo, um rompimento com as origens históricas das universidades no Brasil, uma vez que, por ter-se adotado os modelos europeus, as universidades sempre foram tidas como “universidades de pesquisa” e não como “universidades prestadoras de serviço”, Neste contexto, Chauí(1999,2014)defende que a universidade (em especial a pública, mas privada também) passou de uma instituição social para uma organização prestadora de serviços, em razão da influência que sofreu e ainda sofre por parte do capital, o que gerou uma universidade funcional, depois uma universidade de resultados e, atualmente, uma universidade operacional.

Calderón (200) argumenta que a universidade dificilmente conseguirá atender a todas as //tarefas que lhe são atribuídas, pois como a expectativa e o número de demandas internas e externas são excessivamente grandes, na prática as universidades e instituições de ensino centram suas atividades no atendimento de demandas consideradas prioritárias, a partir de sua vocação e missão estabelecida.

Conforme dados do Censo da Educação Superior 2010 realizado pelo INEP/MEC na primeira década do século XXI foi constatado um crescimento de 110% das matrículas em cursos superiores, com predominância da oferta de vagas por instituições de ensino superior privadas, num contexto de diminuição de ofertas de vagas em instituições de ensino superior públicas.

Estudos de Guissardi (2006) revelam que o problema da concentração por área de conhecimento também é um traço marcante da educação superior. Conforme o pesquisador, no ano 2000 a área de ciências sociais aplicadas (administração, direito, contabilidade, negócios) concentrava 41,6% do total de matrículas. As IES privadas concentravam, nos cursos dessa área, 50,1% de suas matrículas, contra 24% nas federais e 20% nas estaduais. A área de educação concentrava outros 21,7% do total de vagas, restando apenas cerca de 37% das vagas para todas as demais áreas do conhecimento.

Outra discussão interessante diz respeito ao turno no qual os cursos são oferecidos. Tem sido verificado a diminuição da oferta de cursos noturnos em instituições de ensino superior públicas e ampliação das ofertas de vagas em cursos noturnos nas instituições de ensino superior privadas.

Neste diapasão um dos cursos que, historicamente, tem apresentado um maior número de vagas é o curso de Direito. Segundo dados da Folha de São Paulo (2019) o Brasil é o país que possui maior número de cursos de Direito do mundo. De 235 cursos de Direito em 1995 passou-se a 1.502 cursos em 2018, evidenciando um crescimento de mais de 500% em duas décadas.

A discussão do papel das instituições de ensino superior na garantia do acesso à justiça é permeada pela compreensão de educação prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96 que em seu artigo primeiro aponta o conceito ampliado de educação abrangendo os “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”(BRASIL, 1996).

Dentre as finalidades da educação superior regulamentadas pelo artigo 43 da LDB ressalta-se a promoção da a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A resolução do Ministério da Educação nº 5, de 17 de dezembro de 2018 que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Direito faz referências no artigo 2º, parágrafo primeiro, inciso IX ao “incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para iniciação científica”. No mesmo artigo em seu parágrafo terceiro indica que “as atividades de ensino nos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa”.

Fundamentado no artigo 3º da resolução do MEC em análise, compreende-se que as atuais diretrizes curriculares indicam que é papel da Instituição de Ensino Superior garantir condições para que o aluno, ao concluir o curso de bacharelado em Direito tenha

sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do

domínio das formas consensuais de composição dos conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania

Neste sentido a exigência da oferta de serviços através dos núcleos de práticas jurídicas, bem como do atendimento às diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação amplia significativamente o acesso da população a estes serviços. De fato, a relação entre atuação das instituições de ensino superior, responsabilidade social e acesso à justiça são temáticas evidentes no cotidiano da população que busca estes serviços.

O conceito de extensão nos cursos de Direito pode ser entendida como

um importante instrumento de como os cursos jurídicos podem incentivar as diferenças para a transformação da realidade e da própria ciência do Direito, por meio da problematização dessas diversidades e da sua contribuição para formação humanística” (FRANCISCHETTO, 2019, 213)

A discussão acerca dos desafios da formação em Direito serão fundamentadas, inicialmente, na obra de Bittar (2014) que ao discutir sobre o Direito na pós-modernidade compreende que

O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e diversas formas, assim como ter despertado os próprios sentidos à percepção do real, o que permite recuperar a possibilidade de aproximação da prática educativa, numa correção de rumos, em direção à reconquista da subjetividade humanista, autônoma, crítica e reflexiva” (BITTAR, 2014, 263)

O Acesso à Justiça

O acesso à justiça é um direito expresso na Constituição Federal de 1988 em seu art. 5º, XXXV: “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito”. É considerado um direito fundamental concretizador da cidadania, pelo qual o Estado atua como o instrumento da sociedade para a efetivação dos direitos fundamentais.

Na discussão do acesso à justiça abordaremos as ideias de Cappelletti e Garth acerca das três “ondas” os principais movimentos inovatórios do acesso à justiça.

Segundo Cappelletti (1988, p.8), a expressão ‘acesso à Justiça’ é reconhecidamente de difícil definição, mas serve para determinar duas finalidades básicas do sistema jurídico – o sistema pelo qual as pessoas podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob os auspícios do Estado. Primeiro, o sistema deve ser igualmente acessível a todos; segundo, ele deve produzir resultados que sejam individual e socialmente justos.

A primeira onda descrita por Cappelletti diz respeito à assistência judiciária aos pobres e está relacionada ao obstáculo econômico do acesso à justiça. A segunda onda de acesso à justiça, , refere-se à representação dos interesses difusos em juízo e visa contornar o obstáculo organizacional do acesso à justiça.

Finalmente, o modelo de advogados de equipe dirige-se à necessidade de

reivindicar os interesses difusos dos pobres, enquanto classe, ao passo que outros importantes interesses difusos, tais como os dos consumidores ou dos defensores do meio ambiente continuam sendo ignorados. O reconhecimento desse fato tornou-se a base da segunda importante onda de reformas. [...] A concepção tradicional do processo civil não deixava espaço para a proteção dos interesses difusos. O processo era visto apenas como um assunto entre duas partes, que se destinava à solução de uma controvérsia entre essas mesmas partes a respeito de seus próprios interesses individuais. (CAPPELLETTI, 1988, p.49-50)

A terceira onda, denominada por Cappelletti de “o enfoque do acesso à justiça”, detém a concepção mais ampla de acesso à justiça e tem como escopo instituir técnicas processuais adequadas e melhor preparar estudantes e aplicadores do direito.

A discussão do acesso à justiça compreende a reflexão acerca da qualidade da prestação jurisdicional. Como bem esclarece (CAPPELLETTI, 1988, p.71):

Esse enfoque encoraja a exploração de uma ampla variedade de reformas, incluindo alterações nas formas de procedimento, mudança na estrutura dos tribunais ou a criação de novos tribunais, o uso de pessoas leigas ou para profissionais, tanto como juizes quanto defensores, modificações no direito substantivo destinadas a evitar litígios ou facilitar a sua solução e a utilização de mecanismos privados ou informais de soluções de litígios.

A discussão aqui proposta fundamenta-se no conceito de acesso à justiça apontada por Goretti:

Direito fundamental a uma tutela ou prestação com potencial para consagração de uma ordem de valores, direitos e interesses essenciais para o indivíduo que se encontre em situação de lesão ou ameaça a direito. Um direito que pode ser consagrado mediante o percurso de diferentes vias, desde que efetivas (que pacifiquem o conflito), tempestivas (que produzam resultados em um prazo razoável) e adequadas (que atendam às particularidades do caso concreto)

Na possibilidade do acesso à justiça por diferentes vias e considerando as discussões anteriores acerca do papel das instituições de ensino superiores na oferta de serviços de extensão e responsabilidade social compreendemos que as ações desenvolvidas por estas instituições podem configuradas espaços do chamado sistema multiportas, apresentando uma forte possibilidade do incentivo e estímulo das práticas dialógicas de solução de conflitos, em decorrência das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito que aponta a obrigatoriedade desta temática na formação dos discentes.

Ademais esta discussão não é exclusividade da formação em Direito, sendo possível também fomentar estas práticas em outras áreas do conhecimento a exemplo das formações em Psicologia, Serviço Social, Pedagogia e Administração, dentre tantas outras áreas.

Serviços de Extensão e Responsabilidade Social Como Estratégias de Acesso à Justiça

O modelo 'Multi-door Courthouse', o modelo multi-portas foi inicialmente apresentado pelo professor Frank Ernest Arnold Sander da Universidade de Harvard em 1976, ao discutir os problemas enfrentados na gestão da Justiça americana. Segundo este modelo, um centro especializado localizado no Judiciário deveria auxiliar os jurisdicionados na análise dos seus conflitos e, a partir de sua compreensão e classificação, encaminhar o conflito para o mecanismo mais adequado ao seu tratamento.

Assim sendo, na estrutura alicerçada no *Multi-door Courthouse*, para cada tipo de controvérsia, há uma determinada forma de solução mais adequada, de modo que, em certos casos, a melhor solução será obtida pela mediação, enquanto em outros, pela conciliação, outros ainda pela arbitragem e, finalmente, os que serão mais bem resolvidos pela decisão do juiz estatal ou qualquer outro meio considerado adequado.

A resolução N° 125/2010 do CNJ, a promulgação da Lei de Mediação e do Código de Processo Civil, a doutrina brasileira tem difundido que o Brasil adotara um sistema de justiça multiportas.

Neste sentido compreendemos que as ações desenvolvidas pelas instituições de ensino superior como é o caso da oferta de serviços no Núcleo de Práticas Jurídicas, obrigatório para o funcionamento dos cursos de Direito e dos programas, projetos e serviços de extensão e responsabilidade social consideradas obrigatórios para todos os cursos de graduação. INTENSIFICA NA CURRICULARIZAÇÃO

Os Núcleos de Práticas Jurídicas destinam-se à coordenação, supervisionamento e execução de atividades de estágio curricular do Curso de Direito. Regra geral os Núcleos de Práticas Jurídicas dos cursos de graduação em Direito ofertam atendimentos gratuitos à população hipossuficiente. É um espaço de formação dos estudantes que exercitam a prática profissional por meio da atuação em casos reais, sendo supervisionados e orientados por profissionais e professores na elaboração de peças processuais e consultorias jurídicas, além de outras atividades desenvolvidas ao longo do estágio.

Podem ser agregados outros serviços ao NPJ como é o caso da parceria com os Centros Judiciários de solução de Conflitos e Cidadania-CEJUSC e projetos de mediação e conciliação.

A realização de mediações e conciliações no cotidiano do Núcleo de Práticas Jurídicas é essencial para a disseminação das práticas colaborativas e meios dialógicos de solução de conflitos, garantindo assim outras possibilidades de acesso à justiça.

Pode-se afirmar a dupla função dos Núcleos de Práticas Jurídicas: a função curricular, inerente e obrigatório na formação dos cursos de graduação em Direito e a função social, na medida em que, ao desenvolverem suas atividades pedagógicas através do ensino de prática jurídica aos seus alunos, prestam assistência jurídica aos necessitados.

Ao ofertar serviços de consultoria, assessoria e assistência jurídica às pessoas em situação de vulnerabilidade social, o NPJ promove a defesa dos direitos fundamentais e apoia os projetos comunitários. Neste sentido a exigência da oferta de serviços através dos núcleos de práticas jurídicas, bem como do atendimento às diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação amplia significativamente o acesso da população a estes serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de extensão e responsabilidade social das instituições de ensino superior configuram-se como importantes canais de acesso à justiça, especialmente nos cursos de Direito, dada a exigência da implantação dos Núcleos de Práticas Jurídicas. O movimento de curricularização da extensão com prazo para dezembro de 2022 intensificou mais ainda as estratégias de ofertas de programas, projetos, serviços e eventos para comunidade interna e externa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Internacionalização ou transnacionalização da educação superior**: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-79, jan./jun. 2015.

BITTAR, Eduardo C. B. **O direito na pós-modernidade**. São Paulo: Atlas, 2014

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Projeto de lei n. 4.827, de 1998**. Institui e disciplina a mediação como mecanismo complementar de prevenção e solução de conflitos no processo civil e dá nova redação ao art. 331 e parágrafos do Código de Processo Civil. In: *REVISTA DE ARBITRAGEM E MEDIAÇÃO*. São Paulo: RT, n. 1, p. 255-264, jan.-abr. 2004.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Fabris, 1988.

CUNHA, L. A. **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: LOPES, E. M.; FARIAS FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
FURLANI, L. M. T. *A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno*. São Paulo: Cortez, 1998.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P.(org). **As novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Direito**: múltiplos olhares. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

INEP. **Censos Escolares da Educação Superior 2001-2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2020.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Justiça e Mediação de Conflitos**. Belo Horizonte, Del Rey, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução à sociologia da administração da justiça**. In: FARIA, José Eduardo (org.). *Direito e justiça: a função social do judiciário*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. Cap. 2, p. 39-65.

GORETTI, Ricardo. **Mediação**: acesso à justiça por uma via alternativa de condução e resolução de conflitos. In: PEDRA, Adriano Sant'Ana. *Arquivos de direito público: as transformações do Estado brasileiro e as novas perspectivas para o Direito Público*. São Paulo: Método. p. 237-259.

SGUISSARDI, V. **Reforma universitária no Brasil – 1995-2006**: precária trajetória e incerto futuro. *Campinas, Educ. & Soc.*, v. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out., 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ijes/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 9 fev. 2022.

_____. **Universidade pública estatal**: entre o público e o privado/mercantil. *Campinas, Educ. & Soc.*, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr., 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/ijes/a/qNhSMYKXkWKh4DX4jXb4K7x/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 9 fev. 2022.

_____. **Privatização da educação superior no Brasil 1995-2001**. *Revista de la Educación Superior, México*, v. 31 (3), n. 123, p. 23-46, jul./set., 2002. Disponível em: <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista123_S1A3ES.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

PINHO, Ângela. **Vagas em direito disparam após MEC facilitar a abertura de novos cursos**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/vagas-em-direito-disparam-apos-mec-facilitar-a-abertura-de-novos-cursos.shtml>>. Acesso em: 9 fev. 2022

GESTÃO ESCOLAR E OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Data de aceite: 02/05/2022

Evânia Rocha de Oliveira

Centro Universitário Uninta – UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1658203580264017>

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Centro Universitário Uninta – UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6377103436374712>
<https://orcid.org/0000-0002-6219-7182>

Anáisa Alves de Moura

Centro Universitário Uninta – UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5733205457701234>
<https://orcid.org/0000-0002-4878-089X>

Maria da Paz Arruda Aragão

Centro Universitário Uninta – UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2291755554565010>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a gestão educacional baseada nos princípios democráticos e os principais desafios enfrentados na contemporaneidade. A fim de aprofundar esse debate utilizamos como fonte de pesquisa os principais teóricos como Libâneo (2012) no que tange aos princípios da gestão democrática; os pressupostos críticos de Lück (2014) sobre o perfil das lideranças mobilizadoras na escola; e as técnicas de gestão de Murici e Chaves (2016) como proposta de planejamento estratégico baseado em métodos.

Em seguida, a discussão gira em torno da gestão escolar como prática, da gestão democrática e de seus principais desafios na educação. Como abordagem metodológica, recorreremos à qualitativa com o procedimento de pesquisa bibliográfica. A pesquisa permitiu concluir que o fracasso escolar não está exclusivamente relacionado à sala de aula, mas também está ligado à ausência de um esforço sistêmico do dirigente escolar no que diz respeito à liderança democrática dos processos com ética e métodos de gestão, capazes de identificar as causas impeditivas de uma organização institucional e humana na qual haja um clima escolar que favoreça a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Gestão Democrática. Educação na Contemporaneidade.

SCHOOL MANAGEMENT AND THE PRINCIPLES OF DEMOCRATIC MANAGEMENT: CHALLENGES IN CONTEMPORARY TIMES

ABSTRACT: This article aims to reflect on educational management based on democratic principles and the main challenges faced in contemporary times. In order to deepen this debate, we use as a source of research the main theorists as Libâneo (2012) with regard to the principles of democratic management; the critical assumptions of Lück (2014) on the profile of mobilizing leaders in the school; and the techniques of managing Murici e Chaves (2016) as a proposal for strategic planning based on methods. Then, the discussion revolves around school management as a practice, democratic

management and its main challenges in education. As a methodological approach, we resorted to qualitative with the bibliographic research procedure. The research allowed us to conclude that school failure is not exclusively related to the classroom, but it is also linked to the absence of a systemic effort by the school leader with regard to the democratic leadership of processes with ethics and management methods, able to identify the preventative causes of an institutional and human organization in which there is a school climate that favors learning. **KEYWORDS:** School Management. Democratic Management. Education in Contemporaneity.

1 | INTRODUÇÃO

A escola é o espaço no qual o saber sistematizado é mediado por meio do processo de ensino e aprendizagem. Os principais agentes dessa mediação é o professor e o aluno. Contudo, consideramos que um dos elementos para uma educação de qualidade é uma boa relação mantida por todos os que fazem parte da comunidade escolar. Partindo disso, o presente trabalho objetiva, então, refletir sobre a gestão educacional baseada nos princípios democráticos e os principais desafios enfrentados na contemporaneidade. Segundo Silva (2017), a escola é o local possível de proporcionar uma educação de qualidade a todos e é neste lugar onde se formam indivíduos críticos, que buscam exercer sua cidadania, com perspectivas de cumprir seu papel diante da sociedade em que vive.

A gestão escolar baseada nos princípios da gestão democrática tem uma maior participação de todos da comunidade escolar, na qual o empenho para a solução dos problemas enfrentados pela escola torna-se o compromisso de todos. Essa percepção da gestão democrática durante a história difere-se da gestão autoritária, pois sua base é disciplinadora, tendo a postura do gestor punitiva. Conforme Silva (2017), entendemos que a gestão democrática na educação é tarefa de todos e deve iniciar na família, no governo, na sociedade. Mas para que isso flua em perfeita harmonia, é preciso a participação de todos os que estão inseridos no processo educativo, de um trabalho em equipe para que se alcancem movimentos reais e atitudes coletivas.

O interesse em pesquisar sobre a gestão escolar baseada nos princípios da gestão democrática na atualidade partiu da nossa prática como docente e por perceber que a própria escola e sua comunidade elegem ao cargo de diretor e este, por sua vez, terá de transformar essa mesma comunidade sem renunciar à qualidade de sua atuação, contando com uma equipe docente, por vezes inalterada, e que precisa alcançar resultados satisfatórios de aprendizagem num cenário de desigualdade educacional. Segundo Silva (2017), com as mudanças sofridas ao longo dos anos na sociedade em geral, na escola, a gestão democrática, o profissional responsável também vem participando desse processo, com as novas demandas e, portanto, com novos desafios.

E para aprofundar esse debate utilizou-se como fonte de pesquisa os principais teóricos como Libâneo (2012), no que tange aos princípios da gestão democrática; os pressupostos críticos de Lück (2014), sobre o perfil das lideranças mobilizadoras na

escola; e as técnicas de gestão de Murici e Chaves (2016) como proposta de planejamento estratégico baseado em métodos. Em seguida, a discussão gira em torno da gestão escolar como prática, da gestão democrática e seus principais desafios na educação. Os desafios do gestor escolar, suas formas de superação por meio do entendimento de liderança, do conhecimento técnico dos processos e métodos de gestão.

Convém ressaltar que algumas legislações foram introduzidas nesta pesquisa com o intuito de exemplificar as mudanças dos projetos escolares, todavia, não houve uma investigação em tais leis, haja vista que o foco na pesquisa é a prática do gestor escolar, embora algumas menções jurídicas sejam a ele direcionadas. Após o desenvolvimento dos tópicos deste estudo é possível inferir que a melhoria da educação não se dá necessariamente pela falta de recursos financeiros ou mesmo pela redução de nascimentos por lar brasileiro (CENSO 2010), mas muito do fracasso escolar está intimamente ligado à falta de uma gestão para resultados.

2 | METODOLOGIA

Para entendimento acerca das discussões aqui levantadas utilizou-se a metodologia com a abordagem qualitativa e o procedimento bibliográfico, na qual possibilitou uma investigação das práticas da gestão escolar contemporânea no contexto brasileiro. Assim, debateram-se visões de teóricos que se debruçaram sobre a gestão educativa, considerando as políticas educacionais e as complexidades em torno delas em relação aos modelos de escola.

Sabe-se que tal assunto apesar dos esforços para a sua delimitação tende, por natureza do objeto, a generalizar-se no campo do discurso sobre a escola, uma vez que o conceito de gestão escolar, em alguns momentos, mistura-se com a postura das lideranças ou dos processos escolares. Ou seja, o termo 'gestão' vem sendo constantemente aplicado a vários atores que praticam o ensino e promovem a aprendizagem e, não tão somente à figura do diretor ou propriamente a do dirigente da escola. Tal ambiguidade semântica do termo gestão dá-se pelo foco em comum que há nos papéis desses agentes do ensino, que é a escolarização de membros de uma sociedade, acompanhada de estratégias de planejamento, mensuração de dados e acompanhamento da evolução das etapas da educação básica.

Contudo, a abordagem desta pesquisa evidencia os desafios concretos da realidade do diretor escolar. E para tanto, utiliza-se um acervo mais específico e técnico da atividade do ator do *gerir* em si. Com um recorte de uma literatura que, ao longo desses últimos anos, vem problematizando o desempenho da gestão e da liderança escolares que garantem o cumprimento de metas de aprendizagem em espaços democráticos (LUCK, 2014)

Além disso, são incorporados nas discussões e nos resultados do presente trabalho escopos da legislação específica, bem como de dados percentuais relacionados ao alunado

brasileiro, a fim de elucidar os desafios enfrentados e as formas sugestivas de superação dos mesmos através da prática de uma gestão tática, estratégica e operacional.

3 | GESTÃO ESCOLAR: SEUS PRINCIPAIS DESAFIOS

O trabalho de um gestor escolar é ligado ao acompanhamento sistemático por meio de um planejamento estratégico com a corresponsabilização dos agentes envolvidos: alunos, professores e comunidade. Tendo em vista que o papel da escola é ofertar a aprendizagem e a formação dos seus alunos. Para tanto, esse plano deverá contar também com a devida atenção às estatísticas educacionais geradas pelas avaliações externas de larga escala. Não devendo, pois, apenas adotar os dados de forma burocrática, sem interesse de avaliar os sistemas de ensino, quando possível.

É por meio desses dados de aprendizagem coletados que se compreende a dimensão da avaliação externa como um olhar não só para a ação docente e discente, mas também na perspectiva de provocar no sistema uma visão macro, observando se os objetivos daquele curso ou daquela política educacional estão ou não atingindo os resultados esperados. A partir daí, os desafios têm nome, idade, perfil, grau de dificuldade, disciplina. Há a possibilidade real de estratificar o problema, comparando-o entre turmas e escolas de regiões com culturas semelhantes, mas com resultados educacionais distintos.

Dessa forma, não só os parâmetros internos à escola devem ser matéria-prima do desafio do gestor, mas a análise técnico-pedagógica das avaliações externas compilam planejamentos concretos para que haja uma intervenção significativa.

a. As avaliações Externas Brasileiras

Os indicadores de rendimento fazem parte do contexto contemporâneo das escolas no Brasil, sejam elas públicas ou privadas. Muito embora, as instituições privadas ainda deduzem a sua boa qualidade de ensino a partir da quantidade de alunos que ingressam nas universidades, preferencialmente, em cursos cujas profissões possuem maiores ganhos salariais, um pouco do que já foi discutido anteriormente sobre o embate entre as lutas de classe e as políticas educacionais.

O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM,¹ tem demonstrado poder de síntese dessas qualidades, uma vez que boa parte das universidades do país utilizam parcial ou totalmente as notas advindas dele para a inserção dos alunos em seus cursos. Isso, então acaba por ser um termômetro não só para as escolas privadas, mas, sobretudo, para as

1 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. O exame aperfeiçoou sua metodologia e, em 2009, passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do Programa Universidade para Todos (ProUni) e de convênios com instituições portuguesas. Os participantes do Enem também podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem continuam possibilitando o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>; Acesso em: 29 mar. 2021

escolas públicas, posto que há o sistema de cotas destinado exclusivamente para alunos oriundos (três anos do ensino médio) da escola pública.

Outro indicador de desempenho igualmente importante, com peso importante para as instituições públicas é a nota padronizada do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB², que a partir de 2007 do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), passaram a integrar as agendas dos gestores escolares e professores. A aferição do IDEB, desde então, passa a ser o principal índice, a partir do qual as políticas educacionais organizam-se, indo desde a estipulação de uma meta à escolha da matriz curricular a ser seguida basicamente por todos. Trata-se de um espelhamento da situação educacional do país. Agora sim, tem-se uma avaliação, ao contrário do ENEM, mesmo porque todos os níveis de ensino participam não mais por amostragem, mas de forma censitária, justamente para dar mais condições de análise real, baseada no seguinte princípio: avaliar para ensinar, e não o contrário.

Dada a relevância da pretensão dessa avaliação externa, a pesquisa deter-se-á mais nas observâncias e nas reflexões, haja vista que se trata da criação ou extinção de políticas educacionais a partir da realização dela. Essa avaliação gera uma nota que, por sua vez, é a medição do IDEB. Este é calculado, bianualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC), utilizando-se dos dados de rendimento escolar – geridos por meio do Censo Escolar – das notas de desempenho dos alunos na Prova Brasil.

É por meio do IDEB que o governo credita para toda a comunidade que um sistema de ensino, para ter qualidade, deve garantir o aprendizado de seus alunos com uma trajetória educacional regular, sem reprovações. E isso vai acertadamente impactar nos planejamentos dos dirigentes, a fim de serem reconhecidos como gestores de qualidade não só local, mas nacionalmente. Convém lembrar que as avaliações educacionais externas em larga escala são uma realidade no país desde a década de 1990, com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo INEP, assim como outras que se sucederam, a saber: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as mesmas características da avaliação amostral realizada até 2003 e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, que avalia as escolas públicas de forma quase censitária (OLIVEIRA, 2011, p. 326).

Assim, apesar dos esforços, na época, evidenciava-se pouco impacto na melhoria do ensino porque o cálculo não tinha clareza de procedimento, bem como as aplicações geravam resultados contraditórios, sem falar na pouca adesão das redes de ensino no compromisso da aplicação da prova, que era amostral.

2 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Em 2007, com o Plano de Metas, esses resultados que, antes estavam diversos, molduram-se de forma objetiva no IDEB e estipulou a sua aplicação censitária para os níveis I e II do Fundamental e Ensino Médio, cujo índice “possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes” (FERNANDES, 2007, p. 8). Expresso na escala de zero a 10, o índice traduz a qualidade da educação e permite comparar as unidades escolares avaliadas, considerando as redes e os sistemas estaduais/municipais de ensino, bem como acompanhar a evolução dos indicadores.

Nessa perspectiva, a avaliação produz uma série de indicadores, permitindo aos operadores do sistema público de ensino reformular novas rotas. Os gestores passaram a compreender um indicador educacional como uma ferramenta para acompanhamento de metas estabelecidas, auxiliando no planejamento das ações escolares e ampliando a possibilidade de mobilização dos diversos segmentos da escola, constituindo um trabalho imprescindível para um gestor escolar que atue em favor da melhoria dos processos de ensino e da aprendizagem, uma vez que permite a esse agente uma tomada de decisão pautada num contexto mais próximo da realidade da comunidade escolar. Toda essa renovação das avaliações de larga escala estimulou de forma concreta e positiva o debate em torno da gestão democrática porque motivou a tomada de decisões de forma coletiva e consciente a partir de um diagnóstico social e pedagógico, capaz de trazer à tona questões evidentes para que haja a responsabilização e pactuação de melhorias com todos os agentes da comunidade escolar.

b. A Gestão Democrática e a Aplicação de Seus Princípios

Tanto na Constituição Federal (CF) de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 estão inscritos os princípios da educação nacional, que passaram a ser a base para a efetivação da Gestão Democrática. No artigo 206 da CF e no artigo 3.º da LDB consta que o ensino público deve ser ministrado de acordo com os preceitos da Gestão Democrática que se ampara na própria legislação brasileira. A forma como esse princípio concretiza-se foi regulamentada nos artigos 14 e 15 da LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a saber:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Para o entendimento prático e conceitual dos princípios acima, Libâneo (2012) faz uma análise, incorporando-os na racionalidade dos recursos e da coordenação dos agentes nos espaços escolares, cujas estruturas e modelo de gestão democrática deve inalteradamente adotar todos esses oito princípios, sem que haja a ineficiência de uns em relação aos outros sob o risco de causar um prejuízo não só identitário, mas também um impacto na escola enquanto instituição social e pedagógica. Assim sendo, o autor considera que a autonomia

É definida como faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre o próprio destino. Instituição autônoma é a que tem o poder da decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, que se mantém relativamente independente do poder central e administra livremente recursos financeiros. Assim as escolas podem traçar o próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade mais próxima (LIBÂNEO, 2012, p. 456).

Contudo, essa autonomia nas palavras do autor é considerada relativa, uma vez que de posse do princípio da autonomia, a gestão escolar não poderá deixar de atender a mecanismos e a políticas externas superiores dos órgãos centrais da administração do ensino. Muito embora, o andamento interno da gerência escolar esteja ligado diretamente a outro princípio, a saber: relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar. “Este princípio conjuga o exercício responsável e compartilhado da direção, a forma participativa da gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe escolar” (LIBÂNEO, 2012, p. 458).

Outro princípio que fortalece igualmente a autonomia escolar é o envolvimento da comunidade no processo escolar que além de participar e “acompanhar o projeto político pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados [...] contribui para o aumento da capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional” (Ibid., 2012, p. 459).

Já o princípio do planejamento das atividades é o que mais se articula com a ação da gestão escolar por ser uma atividade “racional, estruturada e coordenada para a proposição de objetivos e estratégias de ação, provimento e ordenação dos recursos disponíveis, definição de cronogramas e de formas de controle e avaliação” (Ibid., 2012, p. 460), de maneira a atender ao princípio da formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, uma vez que a escola não é só o espaço onde se ensina, mas também onde todos os envolvidos aprendem coletivamente:

Uma escola com a concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica. Dessa forma, a escola é um espaço educativo, onde todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas também é o local em que os profissionais desenvolvem a sua profissionalidade (LIBÂNEO, 2012, p. 460).

E todo o processo trilhado para o alcance dos resultados nos espaços e nos

momentos de aprendizagem, incluindo os desafios, deve ser compartilhado, atendendo assim ao princípio da utilização de informações concretas de cada problema com ampla democratização das informações: “implica procedimentos de gestão baseados na coleta de dados e informações reais e seguras, na análise global dos problemas” (Ibid., 2012, p. 460).

Na sequência, tem-se o princípio da avaliação compartilhada, conforme a qual “todas as decisões e procedimentos organizativos precisam ser acompanhados e avaliados, a partir do princípio da relação orgânica entre a direção e participação dos membros da equipe escolar” (Ibid., 2012, p. 461).

E por fim, a responsabilidade de o gestor gerar um clima escolar produtivo e harmonioso por meio do princípio das relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns – “este princípio indica a importância do sistema de relações interpessoais, em função da qualidade do trabalho de cada educador, da valorização da experiência individual, do clima amistoso de trabalho” (Ibid., 2012, p. 461).

Os princípios acima explanados estão reforçados no Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005/2014, com vigência até 2024, o qual prevê a articulação e a materialização de uma política nacional de educação que se baseia nos princípios de participação, rompendo com as práticas autoritárias ainda vigentes na gestão das escolas públicas. A participação e o controle social constituem-se elementos importantes da Gestão Democrática. Desta forma, cabe a todos os que fazem parte do processo educativo buscar meios que possibilitem a Gestão Democrática e, sobretudo, o gestor porque recai sobre ele a responsabilidade pela realização de um empenho colaborativo, autônomo e democrático, que envolva todos os segmentos que compõem a escola.

Ressalta-se que esse perfil de gestão faz parte também da Meta 19 do Plano Nacional de Educação, que prevê a efetivação da Gestão Democrática, dentro de dois anos, em conformidade com os seguintes princípios: participação, autonomia, transparência e pluralidade. E para garantir que esses princípios, de fato, sejam desenvolvidos na escola faz-se necessário que escola em parceria com sua comunidade organize os instrumentos norteadores da gestão: Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar; bem como os organismos colegiados, tais como: Conselho Escolar, Grêmios Estudantil e Unidade Executora e, por fim, os Instrumentos de Avaliação e Promoção: Conselho de Classe.

Portanto, a escola que pretende ser democrática deve-se configurar como uma instituição de educação formal ou intencional do ser humano, não renunciando a sua função de formar esse ser humano nas dimensões cognitiva, afetiva, social e ética, mas com a participação de membros da comunidade na tomada de escolhas, a escola precisa tornar mais consistente sua caminhada. Nesse sentido, um caminho considerado fundamental é o envolvimento de todos os segmentos que a integram, no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do seu fazer educativo. Agora, a condução dessa forma de gerir com procedimentos mais democráticos e menos autoritários e que ao mesmo

tempo acolha os contextos da heterogeneidade para promover as metas de aprendizagem, passam a ser desafios constantes na rotina dos gestores escolares, como veremos logo mais.

c. Avanços e Desafios Na Política de Educação na Atualidade

É importante perceber que a prática da gestão não se dá de forma isolada, descontextualizada e individual, ela acontece em grupo, implicando decisões coletivas. Todavia, a administração escolar não está fora desse contexto capitalista e sofre influências de suas ideologias, demandando dos dirigentes escolares uma preparação do alunado ora como clientes, ora como produto. Isso se vê claramente na dicotomia entre ensino privado e ensino público, quando este produz empregados (produtos) e aquele, empregadores.

Sendo assim, romper com essa lógica classista passa a ser o principal avanço e, ao mesmo tempo, o maior desafio de maioria de gestores públicos do ato educativo: oportunizar a experiência de sucesso escolar, sem se acomodar com o determinismo das vulnerabilidades ou das intenções do mercado. E para tanto, foi necessário renunciar a formas de administração escolar inspiradas nas teorias tradicionais de gestão e passa a adotar as teorias modernas de gestão (FERREIRA et al. 2000), sobretudo, aquelas motivadas por estratégias com participação direta dos membros da equipe, pois

O problema crônico do baixo desempenho [fracasso escolar] não se resolve com boa vontade, discursos indignados e ações isoladas. Mesmo que essas ações ocorram em múltiplos pontos do País, o problema é sistêmico e não pode ser tratado de forma pontual. Ações pontuais geram efeitos pontuais. Tal problema poderia ser revertido por meio de uma política abrangente e com uma gestão sistematizada (MURICI; CHAVES, 2016, p. 13).

E é por meio dessa gestão sistematizada, articulada com a gestão democrática, que avança o trabalho do diretor escolar pautado na equidade, cujas técnicas adotadas lembram muito aquelas desenvolvidas no Japão após a Segunda Guerra Mundial, pelos americanos Edward Deming e Joseph Juran (MURICI; CHAVES, 2016), que utilizaram a combinação do método de gestão com ferramentas estatísticas. Na época, ajudaram a reerguer o país que se encontrava praticamente destruído:

Os bens materiais dessa nação estavam soterrados pelos entulhos, e restavam a eles somente as pessoas, que, se por um lado, representavam um problema relativo à sobrevivência, por outro, eram a única solução para obtê-la. Assim, vistos como alvos e como recursos, os japoneses tiveram que se mobilizar em torno da única alternativa que tinham (MURICI; CHAVES, 2016, p. 13).

Embora tenha sido conhecida como Administração Japonesa (FERREIRA et al. (2000), a gestão sistematizada, criada pelos americanos, conseguiu estender-se ao contexto brasileiro e neste encontrou um campo fértil, porque o país modernizava-se em torno de suas estruturas e funcionamentos das escolas de caráter democrático, avançando nas pautas de liderança e escolha democrática de seus dirigentes, o que garantia uma

participação mais efetiva e mais próxima da filosofia de trabalho da gestão sistematizada, uma vez que a corresponsabilidade em torno dos dados aferidos dialogam com as necessidades contextuais da comunidade a qual a escola pertence, sendo assim, possível partir dos próprios membros a governabilidade das tarefas que superam as lacunas de aprendizagem detectadas, bem como as suas causas:

[...] introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola, e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação (BASTOS, 2002, p. 8).

Assim, o trabalho do diretor escolar possui uma dimensão de representatividade de uma parcela da população que está matriculada ou empregada na escola que reclama por uma identidade não só cultural, mas também por sucesso escolar. E se uma gestão conseguiu historicamente contribuir para a reconstrução de um país, por que não atenderia à expectativa de lograr êxito educacional, independentemente do contexto no qual está inserido?

É mister trazer essa discussão à tona como a principal, pois é em torno da qual que circundam várias justificativas de resultados não satisfatórios e inclusivos de crianças e adolescentes na cultura letrada, no saber científico. É como se a categoria da pobreza já delineasse o perfil do fracasso escolar.

Então, aproveitar os princípios da gestão democrática para estrategicamente transformar as realidades da desigualdade educacional, considerando todos os agentes escolares, é o grande desafio do gestor contemporâneo. Este de posse dessa consciência política alicerçada pela liderança, conhecimento e método, será capaz de provocar em sua equipe mudanças na organização institucional que possua capacidade de mobilizar alunos e professores para executar o que foi planejado por meio de diagnósticos criteriosos, que é dotada do conhecimento com o qual os profissionais dominem os processos sob a sua autoridade, na área em que atua e haja método, ou seja, os caminhos para se chegar aos resultados. Essa é a essência do gerenciamento (MURICI; CHAVES, 2016, p. 25).

Há quem aposte, contudo, que os problemas merecedores de destaques no gerenciamento são o absenteísmo docente, a violência escolar, a defasagem escolar, entre outras coisas que mais parecem manchetes de noticiários sensacionalistas. Porém, não se deve esquecer de que tudo isso são sintomas, cujas causas precisam ser detectadas. Ter ciência na gestão, assim “como um médico que analisa sintomas e busca as causas, a melhoria de uma rede passa pelo entendimento dos seus resultados e das disfunções do sistema, ou seja, o não cumprimento das diversas atribuições (Ibid., 2021, p. 18).

Claro, que não se pretende aqui negligenciar as dificuldades relacionadas acima, mas a paralisação diante delas não trará uma gestão para resultados satisfatórios e progressistas. Entende-se, conforme este estudo, que determinadas demandas impeditivas

para o bom desempenho escolar se tratadas como oportunidade de melhoria mediante o planejamento com ciência e participação coletiva de todos os que compõem a escola, os impactos de melhoria do clima escolar e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos serão mais perceptíveis e promissores, ou seja, terão continuidade sustentável dos ganhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À escola moderna, no caso do Brasil, foi legada a função de transformação social por meio do saber. Este, por sua vez, está organizado de maneira a atender de forma sistematizada a todos que, por meio dele, inserem-se na sociedade, ou seja, assumem um papel.

Assim sendo, com a realização desta pesquisa, chegamos à conclusão de que tal transformação almejada é desafio constante que envolve não apenas o ato de ensinar ou transferir conhecimento de acordo com expectativas curriculares, mas também se percebeu que o ato de organizar (gerir) o processo escolar como um todo, com reflexão e técnica de gestão é imprescindível, sobretudo no contexto das desigualdades educacionais.

Isso faz com que a figura do diretor escolar não seja reconhecida apenas como aquele que “impõe moral” e ordem e, sim se eleva ao patamar da figura competente, cujas habilidades de planejamento, análise de dados, utilização de métodos, conhecimento e aplicabilidade dos princípios democráticos fazem com que o gestor escolar componha a tríade essencial (aluno, professor e gestor) para a eficiência das práticas escolares.

O sistema de educacional, portanto, não pode furtar-se da necessidade de atualizar-se. Nesse sentido, o desenvolvimento da gestão escolar, enquanto matéria que vai além da administração do prédio em si, mesmo porque trata-se de espaços político-educativos, nos quais se estabelecem relações emancipatórias de todos os sujeitos envolvidos. Pois não basta mostrar números, é preciso oferecer explicações, entender os procedimentos de causa e efeito, até para que seja algo sustentável, medido e realizável com base na realidade a que se subordina.

Enfim, sem gestão não há garantia de haver resultados, cujos conhecimentos adquiridos possam, de fato, promover a real inclusão social a partir da escola com suas oportunidades e expectativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC: Educação é a base. 2018.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2021.

BASTOS, João Batista (Org.). **Gestão democrática.** Rio de Janeiro: SEPE, 2002.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: INEP, 2007.

FERREIRA, N. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola de conhecimento para os ricos, e escola de acolhimento social para os pobres. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2012.

LÜCK, Heloisa. **Gestão do processo de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MURICI, Izabela; CHAVES, Neuza. **Gestão para resultados**. 2 ed. Nova Lima: FALCONI Editora, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado**: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. Educação e Sociedade [online]. 2011, vol.32, n.115, pp.323-337. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Revista Práxis Educativa**. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SILVA, Jéssica Nogueira da. Os Desafios da Gestão Democrática. **Anais... IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE)**. VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente (UNESCO), 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24636_13546.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: COLÔNIA E IMPÉRIO

Data de aceite: 02/05/2022

Luciana de Moura Ferreira

Centro Universitário INTA– UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0402458837479508>
<https://orcid.org/0000-0001-8389-9530>

Eliza Angélica Rodrigues Ponte

Centro Universitário INTA– UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1370861921423902>

RESUMO: Essa pesquisa tem como objetivo descrever o percurso histórico do Ensino Superior no Brasil, dentre os períodos do Brasil Colônia e Império, analisando os desafios e as conquistas que proporcionaram aos brasileiros o acesso ao ensino superior. A metodologia adotada para a realização desse estudo foi a pesquisa bibliográfica realizada nas bases de dados científicos e nas obras de Saviani (2010), Nagle (1974), Cunha (1986) dentre outros. Os resultados obtidos ao fim desse levantamento historiográfico apontam o atraso para a implantação do ensino superior no país, além da presença de uma ideologia do acesso à universidade das classes mais privilegiadas economicamente. As consequências do atraso na instalação e na ideologia do acesso à universidade são diversas dentre elas são o aumento das desigualdades sociais, a seletividade das Instituições nacionais de ensino superior e a desigualdade dos investimentos em instituições de ensino públicos e privados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Instituição; História.

HISTORY OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: COLONY AND EMPIRE

ABSTRACT: This research aims to describe the historical course of Higher Education in Brazil, between the periods of Colonial Brazil and the Empire, analyzing the challenges and achievements that provided Brazilians with access to higher education. The methodology adopted to carry out this study was the bibliographic research carried out in scientific databases and in the works of Saviani (2010), Nagle (1974), Cunha (1986) among others. The results obtained at the end of this historiographical survey point to the delay in the implementation of higher education in the country, in addition to the presence of an ideology of access to the university of the most economically privileged classes. The consequences of the delay in the installation and in the ideology of access to the university are diverse, among them are the increase in social inequalities, the selectivity of national higher education institutions and the inequality of investments in public and private educational institutions.

KEYWORDS: College education; Institution; History.

INTRODUÇÃO

Existe no Brasil uma diversidade de estudos científicos que discutem a universidade, assim como umas múltiplas compreensões do processo histórico dessa instituição no país.

No entanto faz-se necessário compreender seu percurso histórico afim de que possam ser realizadas as mudanças necessárias para transforma-la em um espaço democrático e difusor de transformações e mudança social.

Partindo dessa consciência, acreditamos ser necessário compreender o seu percurso constitutivo, desde sua criação, passando por sua organização e funcionamento. Dessa maneira, o objetivo desse estudo é descrever o percurso histórico do Ensino Superior no Brasil, dentre os períodos do Brasil Colônia e Império, analisando os desafios e as conquistas que proporcionaram aos brasileiros o acesso ao Ensino Superior. Afinal é a partir da compreensão desse percurso que será possível realizar as mudanças necessárias nessa instituição.

Ressaltamos que a universidade no Brasil surgiu em meados do século XX, no entanto no período colonial existiram instituições de Ensino Superior no país, as quais foram criadas a partir da chegada da família real no Brasil. De acordo com Charles e Verger, (1996), as universidades no Brasil, sempre foram apenas uma parte do que se denomina como ensino superior, pois por universidade compreende-se uma instituição autônoma de educadores e alunos que se reúnem para garantir o aprendizado e o ensino em nível superior. Destarte, a criação desse modelo foi disseminada pelo Ocidente, inicialmente na Itália, França e Inglaterra, ainda no século XIII e de lá disseminou-se por toda a Europa. Finalmente, esse modelo perdura até a atualidade, sendo a base dos sistemas de ensino superior.

A relação entre Ensino Superior e universidade tem sua origem no Ocidente, onde além de unificar os valores culturais da idade média, também contribuiu para a consolidação política dos estados nacionais. Dessa maneira, ao investigar o Ensino Superior no Brasil, nos remeteremos não apenas a universidade mais também a todas as instituições de Ensino Superior que contribuirão para constituir a universidade no Brasil.

METODOLOGIA

O desenvolvimento desse artigo foi elaborado a partir da pesquisa bibliográfica nas bases de dados Medline, Lilacs, e nas obras de Saviani (2010), Nagle (1974), Cunha (1986) dentre outros. As palavras-chave utilizadas foram “História da Educação no Brasil” e “Educação Superior no Brasil”. Foram critérios de exclusão: artigos publicados em língua estrangeira; resumos; artigos de revisão de literatura e estudos que não se adequassem a temática.

Foram encontrados nas bases de dados 187 artigos. Após a leitura dos títulos dos artigos, percebeu-se que alguns estavam repetidos nas diferentes bases, ao mesmo tempo que outros não se adequavam aos critérios deste estudo. Ao final, foram selecionados 45 artigos para a leitura do resumo e excluídos os que não diziam respeito ao objetivo deste estudo, sendo as exclusões referentes à prevalência de resumos. Após a leitura dos

resumos, foram selecionados 18 artigos que preenchiam os critérios inicialmente propostos e que foram lidos na íntegra. Ao final, foram excluídos os artigos de revisão de literatura. Os resultados foram apresentados na forma de texto crítico reflexivo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Superior no Brasil Colônia

A colonização do Brasil por Portugal, tinha por objetivos a exploração econômica e a conversão dos povos ao catolicismo por meio dos jesuítas, os quais contribuíram para além da conversão ao catolicismo, a generalização da língua portuguesa e a educação dos jovens da elite branca, a qual era realizada nos colégios jesuítas (TEIXEIRA, 1989).

A educação oferecida pelos jesuítas tinha como finalidade preparar os filhos da elite burguesa e catequizar índios e negros, nessa perspectiva os valores educacionais desenvolvidos no Brasil estavam vinculados aos princípios de Portugal quanto a administração de suas colônias. Os colégios jesuítas representavam a ligação com a cultura portuguesa, sendo a disciplina a base da educação (DANTAS, 2004).

Quanto a Educação Superior, o que existia no Brasil eram os cursos de Filosofia e o curso de Teologia que ocorriam nos colégios jesuítas e conventos franciscanos. Após a finalização dos cursos os estudantes eram direcionados para a Universidade de Coimbra e Évora, em Portugal. Onde realizavam testes de aptidão para prosseguir sua formação nos cursos universitários, tais como, Medicina, Direito e Engenharia.

Segundo Azevedo,

Não havia, pois, na Colônia estudos superiores universitários, a não ser para o clero regular ou secular [...] para os que não se destinavam ao sacerdócio, mas a outras carreiras, abria-se, nesse ponto de bifurcação, o único, longo e penoso caminho que levava às universidades ultramarinas, à de Coimbra [...] e à de Montpellier [...] (AZEVEDO, 1971, p. 532).

A ausência de universidades no Brasil Colônia tem sido objeto de discussões na História da Educação Brasileira, nessa perspectiva alguns autores dentre eles Cunha (1980), afirmam que mesmo não existindo universidades, que seria o modelo de Educação Superior ideal, não seria apenas uma interpretação sobre as fragilidades do modelo administrativo de Portugal em suas colônias, afinal os colégios jesuítas e os seminários constituíam-se no período como espaços de Educação Superior equivalentes a universidade.

Dentre as várias tentativas dos jesuítas de equiparação dos colégios brasileiros aos estudos das Universidades de Évora e Coimbra Portugal, somente no ano de 1869 foi recebida a primeira aprovação de equiparação dos estudos para o Colégio da Bahia, sob administração dos jesuítas, sendo que nesse período havia uma proibição de pardos ou índios serem admitidos como alunos nessa escola. Dessa maneira, compreendemos que a primeira conquista no âmbito da Educação Superior no Brasil foi voltada não para os

brasileiros, mais para a elite branca (CUNHA, 2007)

Nesse contexto, o Período Colonial foi marcado por um pequeno número de letrados, sendo a maior parte da população analfabeta, visto que a educação oferecida pelos jesuítas era voltada para os brancos ricos e catequização dos indígenas. As consequências dessa educação elitista foi a formação de uma classe de profissionais liberais e o aumento das desigualdades sociais e raciais no país, para além das proibições da metrópole da criação de universidades no Brasil.

No ano de 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil e tiveram seus colégios fechados devido a reforma de Pombal, nesse momento houve uma inercia da Educação Superior no país, situação que só viria a ser revertida com a chegada da família real no Brasil, no ano de 1808.

Quando chegou na Bahia, Dom João VI, então Príncipe Regente, recebeu a solicitação dos comerciantes locais no sentido de ser criada uma universidade no Brasil; para tanto, dispunham-se a colaborar com uma significativa ajuda financeira" (OLIVE, 2002, p.32).

Desta forma, no ano de 1808, Dom João VI, já instalado no Rio de Janeiro, promoveu mudanças no sistema educacional do Brasil, criou cursos no Norte e no Sul do país, dentre eles, o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a Escola de Cirurgia (hoje, Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro), as Academias Militares, as Escolas de Belas Artes, o Museu e a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico, além dos Cursos Jurídicos em Olinda e São Paulo (FLORES, 2017).

A criação das escolas para formação profissional, foi compreendida por Azevedo (1958), como resultado das influencias da Revolução Francesa, que eram contra a universidade. Pois nos anos seguintes foram apresentados mais de 24 projetos para instalação de universidades no Brasil, porém nenhum desses foi aprovado. É válido destacar que a criação dessas escolas tinha como intuito atender as necessidades da coroa que agora estava instalada na Colônia e necessitava de profissionais preparados para atuar nas mais diversas funções da corte.

Finalmente, o embrião do Ensino Superior no Brasil é resultado do projeto educacional jesuíta, pois além de serem os responsáveis pela criação dos colégios de Filosofia e Teologia, eles foram os responsáveis pela valorização do hábito de estudar no país, mesmo estando presente apenas nas escolas secundárias, isso não impediu que suas influencias repercutissem no Ensino Superior. Os cursos superiores criados por D. João VI, passaram por diversas reformas e mesmo aglutinações e foram eles que vieram a dá origem ás escolas e faculdades profissionalizantes que constituíram o Ensino Superior no Brasil até a República.

Educação superior no período Imperial

O ano de 1822, foi intenso e repleto de mudanças e perspectivas para o Brasil, nesse ano ocorreu a Proclamação da Independência, com eles vieram propostas de mudanças na política educacional por parte dos liberais, que começavam a dar sinais de preocupação com a educação do povo. Porém foram poucas as mudanças efetivas, dentre as primeiras mudanças a instrução pública deixou de ser um privilégio apenas da elite. Pois, a partir da Lei Geral de 1827, a responsabilidade pela educação primária passa para as províncias, enquanto o poder central ficava responsável pelo ensino superior, porém o descaso com a educação continuava, afinal:

O sistema dominante não tinha interesse em ter operários bem-formados e exigentes. A preocupação da classe dominante, por ser maior com os títulos (sinônimo de prestígio) do que com educação, não exigia uma melhor qualidade; se assim o desejasse, poderia buscá-la na Europa (MENDONÇA, 2000, p. 5).

A educação do povo era voltada para o aprimoramento do trabalho, portanto não contribuía para a transformação do país nem para seu desenvolvimento científico. No país ainda era forte o estímulo às importações da tecnologia e os investimentos na agricultura e manutenção dos sistemas de dependência econômica.

Concretamente o panorama educacional brasileiro não sofreu alterações no Período Imperial. No que concerne ao Ensino Superior houve a manutenção e a regulamentação das escolas e instituições criadas por D. João VI, as quais se juntaram aos Cursos Jurídicos de Olinda e São Paulo, criados no ano de 1827, por Dom Pedro I. Dentre as transformações ocorridas no âmbito do Ensino Superior brasileiro, podemos destacar ainda a separação do curso de Engenharia da Escola Militar e a criação da Escola Politécnica, em Ouro Preto. A Escola Politécnica de Minas foi fruto do interesse particular de D. Pedro II, e que tinha a finalidade de acelerar a economia nacional devido a Guerra do Paraguai. Dessa maneira, vale ressaltar que no período Imperial continuou vívido, o desejo de instituir uma universidade no país, apesar do grande número de opositores a essa instituição. Segundo Teixeira (1989), foram apresentados durante o Período Imperial um total de 42 projetos de criação de universidades no Brasil, no entanto todos os projetos foram rejeitados pelo governo.

É importante destacar que os projetos de criação da universidade no Brasil, traziam no cerne um desejo de centralidade e controle do Ensino Superior no país, as quais eram fortemente contestadas pelos opositores positivistas, que viam nesses projetos um empecilho para o avanço do Ensino Superior particular (MENDONÇA, 2000).

Desta forma, controlado pelo estado e contrário aos investimentos privados, o Ensino Superior no Brasil, desenvolveu-se durante o Período Imperial como um privilégio profissional voltado para uma pequena parcela da população. De acordo com Cunha (2007), o estado tinha nas mãos o controle sobre a formação dos profissionais e isso lhe garantia o poder de beneficiar a grupos específicos, sendo essa a razão de se opor as

iniciativas privadas no âmbito do Ensino Superior.

Ao final do Período Imperial, D. Pedro II, na última fala do trono, reivindica a criação de duas universidades no país, nas regiões Norte e Sul, bem como a instalação de faculdades de Ciências e Letras, ligadas a universidade, nas províncias (AZEVEDO, 1971).

Apesar do discurso de D. Pedro II, a universidade não foi instituída no Brasil durante o Período Imperial, sendo, portanto, comum as famílias portuguesas aqui fixadas a tradição de encaminhar o primeiro filho para dá continuidade aos negócios do pai, enquanto o segundo filho era incentivado a dedicar-se aos estudos das letras, sendo comumente encaminhados a Europa para concluírem os estudos, enquanto ao terceiro filho cabia seguir a carreira religiosa.

É conveniente destacar que o Brasil foi colonizado por um país católico, que não compreendia como necessária a educação e o ensino de primeiras letras para toda a população. Apesar do fracasso no âmbito educacional da população, o governo português obteve êxito quanto a manutenção territorial do Brasil e controle administrativo, o que pode ser compreendido como possível devido à ausência de educação da população que se tornava mais fácil de ser controlada.

Finalmente, mesmo não sendo instituída a universidade no Período Imperial, o interesse pela formação educacional dos indivíduos cresceu sobre o governo português, afinal foram os portugueses que criaram e organizaram os primeiros museus e bibliotecas, além de manterem fortes os debates sobre a educação no país.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisando o ensino superior no Brasil, durante o período colonial e imperial, percebemos que os jesuítas foram essenciais no processo de disseminação e implantação do sistema educativo brasileiro. Contudo, mesmo após a expulsão dos jesuítas, as instituições de ensino superior, durante o governo do Marquês de Pombal, permanecera, sendo administradas por religiosos.

Nesse sentido, durante o período imperial, mesmo havendo propostas e projetos para a criação de universidades no Brasil, estas foram rejeitadas. Somente no final desse período que o interesse pela educação vai aumentar, nesse momento inicia-se a construção de equipamentos voltados para o desenvolvimento educacional e cultural. O país passa a ser dotado de bibliotecas, museus, além de ampliação dos debates através de conferências que traziam como tema a preocupação com a educação do país.

Rssaltamos que somente após a proclamação da República é que a Igreja passará a ficar somente no espaço da sociedade civil. A partir desse momento, o ensino no Brasil será dividido em estatal laico, particular religioso ou particular laico, essa divisão foi motivo de diversas problemáticas na sociedade, desde a qualidade do ensino até mesmo o crescente número de bachareis que passava a povoar o país.

Finalmente, foram nos primeiros anos da República que o ensino superior avançou no país, surgiam aí as primeiras universidades no Brasil, em 1920 no Rio de Janeiro em 1920 e em 1927 em Minas Gerais em 1927, avanços lentos mais que chegavam repletos de esperança para o país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico do Ensino Superior do Brasil durante o Período Colonial e Imperial, foi voltado para atender os interesses dos seus dirigentes, o que não significa dizer que era voltado para o desenvolvimento social, político e cultural de sua população.

A educação superior no Período Colonial, foi voltada para a manutenção das políticas de dominação e exploração promovidas pela metrópole, Portugal, por esse motivo, não havia interesse dos governantes em criar instituições educacionais que atendessem a população geral, nem mesmo as classes abastadas, as quais para ingressar na universidade deviam concluir seus estudos na Europa. Nesse contexto, o panorama educacional do país era de analfabetos e uma parcela mínima de letrados que estavam a frente de cargos administrativos e dirigentes do país.

Devido a uma concepção de governo voltada para o investimento na exportação da cana de açúcar e mais tarde do café, não havia preocupações com a qualificação da mão de obra, afinal quanto maior o número de analfabetos mais fácil de serem controlados. Durante a Colônia as principais conquistas no âmbito educacional são frutos da ação dos jesuítas, os quais se dedicavam a educação dos brancos abastados e negligenciavam a formação dos brancos pobres, índios, pardos e negros.

As primeiras mudanças quanto a Educação Superior no Brasil, foram decorrentes da chegada da família real no Brasil, pois com a sua chegada fez-se urgente a construção de uma estrutura cultural e educacional capaz de atender as demandas da coroa. Apesar desse período ser marcado pelo avanço na criação de instituições de Ensino Superior, as mesmas excluíam a maior parte da população e beneficiavam apenas a pequena parcela branca e abastada da população. Apesar das investidas da iniciativa privada em desenvolver um sistema de educação particular no país, as mesmas eram rejeitadas, afinal o estado não queria perder o controle da educação no país, ademais ainda existia a preocupação com a qualidade da educação prestada por instituições particulares.

O Período Imperial foi marcado por grandes promessas para o âmbito da educação superior no país, porém o mesmo deu continuidade as instituições instaladas pela coroa e manteve o monopólio do Ensino Superior até os anos finais do Império. Sendo, no entanto esse período marcado por uma maior conscientização sobre a importância da educação para o desenvolvimento social e econômico do país, quanto por fortalecer os projetos para criação da universidade no país.

Finalmente ao final dessa pesquisa concluímos que o Ensino Superior no Brasil, só

veio a desenvolver-se nos primeiros anos da república, no entanto, muitos dos entraves e desafios que são vivenciados hoje pela educação superior no país, são herança dos primeiros séculos de formação do Brasil períodos onde a educação era marcada pela seletividade, centralidade e interesses das classes governantes e que excluíam o povo do direito a educação e a transformação social. Ao final desse artigo salientamos a urgência de maiores estudos sobre a temática, pois a mesma ainda tem suas marcas travadas na universidade e no Ensino Superior do país, sendo possíveis de serem transformadas, a partir da compreensão desse percurso histórico das batalhas que já foram travadas e das mudanças necessárias para uma Educação Superior de qualidade e de acesso igualitário a todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada**. Problemas e discussões. 2a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos/ Editora da USP, 1971.
- CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues. **A universidade temporã**. 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
- FLORES. Sharon Rigazzo. **A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história**: da colônia a república. Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP v.3 n.2 p.401-416. Maio/ago. 2017
- MATTA, A. E. R. História da Educação. **Revista da FAEBA**: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I, v. 1, n. 1, jan./jun. 1992.
- MENDONÇA. Ana Waleska P.C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/ Jul/Ago 2000 N° 14.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.
- OLIVEN, Arasela Campos. História da educação superior no Brasil. In: Soares, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação Superior**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. A Universidade no Brasil: breve gênese. In: Pimenta, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 4.ed., São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).
- SAVIANI, Demerval. Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**-V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1988.
- TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1989. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

O LUGAR DAS CRIANÇAS NOS PROCESSOS PARTICIPATIVOS E TOMADAS DE DECISÃO NUMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES

Data de aceite: 02/05/2022

Dayselane Eduardo Bianchini

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1585958601879934>

Jucilene Pimentel Moreira Brandenburg

Faculdade Capixaba de Administração e
Educação
Vitória – ES, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-9793-8801>
<http://lattes.cnpq.br/9656097764885949>

Maria Aparecida Rodrigues da Costa Santos

Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-3640-8812>
<http://lattes.cnpq.br/7479769606718096>

RESUMO: As crianças, enquanto cidadãos de direito, indivíduos únicos e singulares, seres históricos e sociais, produtoras de cultura, precisam ter espaços de participação garantidos no contexto escolar. Pensando nisso, este estudo propõe reafirmar a importância da participação infantil nas tomadas de decisão de uma instituição, promovendo, assim, a gestão democrática. Gestão que reforça a necessidade de ouvir as crianças, atentando para os assuntos que lhes dizem respeito, além de nos desafiar a refletir sobre as formas de participação da criança e sobre todos os assuntos relacionados a ela. Nossa intenção foi perceber como essa participação ocorre no cotidiano de um Centro Municipal de Educação infantil em

Vitória/ES. Para isso, o estudo fundamenta-se nas contribuições teórico-metodológicas da Sociologia da Infância, que concebem as crianças como (co) responsáveis por suas infâncias e as consideram agentes ativos que constroem suas próprias culturas (CORSARO, 1997; SARMENTO, 2007; MÜLLER, 2009; CARVALHO, 2009). Considerando a natureza qualitativa da pesquisa, objetivou-se descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou de um problema, identificando os processos dinâmicos experimentados por diferentes grupos sociais (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Como método, trata-se de um estudo de caso que priorizou a participação da criança através da escuta efetiva de sua voz em contextos da educação infantil. Escutá-la tornou-se um processo singular, construído por cada sujeito envolvido na pesquisa, a partir das vivências que foram sendo edificadas gradativamente, através de rodas de conversa, interações e brincadeiras. Conclui-se que as crianças, como autoras e produtoras de cultura, não se intimidam frente à visão adultocêntrica que se interpõe à sua condição ilimitável em ser inventiva. Pelo contrário, ao se tornarem protagonistas na escola, as crianças exercem sua cidadania, constroem suas próprias culturas e nos permitem entender e/ou se aproximar um pouco do que significa ser criança.

PALAVRAS-CHAVE: Participação; Criança; Educação Infantil; Democracia; Direitos.

THE PLACE OF CHILDREN IN PARTICIPATORY AND DECISION-MAKING PROCESSES IN AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER IN VITÓRIA/ES

ABSTRACT: Children, as citizens of rights, unique and singular individuals, historical and social beings, producers of culture, need to have their spaces of participation guaranteed in the educational context. With this in mind, this study proposed to reaffirm the importance of children's participation in the school decision-making process, thus promoting democratic management, which requires listening to children about issues that concern them. Such understanding challenges us to reflect on the forms of child participation and on all matters related to the children's universe. Our intention was to understand how the participation of children occurs in the day-to-day of a public early childhood education center in Vitória/ES. The research is based on the theoretical-methodological contributions of the Sociology of Childhood, which conceive children as (co)responsible for their childhood and consider them agents of change who build their own culture (CORSARO, 1997; SARMENTO, 2007; MÜLLER 2009; CARVALHO, 2009). In this sense, this study is characterized as a qualitative research, as it aims to describe the complexity of a given hypothesis or problem, identifying the dynamic processes experienced by different social groups (BOGDAN and BIKLEN, 1994). As a method, it is a case study that prioritized the child's participation through the effective listening of his/her voice in early childhood education contexts. Listening to children became a unique process, experienced by each subject involved in the research, gradually built from experiences, conversation circles, interactions and games. We conclude that children, as authors and producers of culture, are not intimidated by the adult-centric vision that may interfere their unrestricted inventive condition. On the contrary, when they become protagonists at school, they exercise their citizenship, build their own cultures and allow us to understand or, at least, get a little closer to what it means to be a child.

KEYWORDS: Participation; Kid; Child education; Democracy; rights.

INTRODUÇÃO

As crianças ao ingressarem na Educação Infantil trazem consigo formas de se expressar, tradições, costumes, histórias, modos de conviver, que vão se diferenciar mediante a realidade e ao contexto sócio cultural de cada uma. Portanto, a experiência que elas viverão não será apenas, um conjunto de experiências e de descobertas, mas de “recriação”, tendo em vista que ela, desde a sua mais tenra idade já percebe, compreende e age sobre os elementos presentes na cultura. Assim a criança cria e recria a partir de significados que fazem parte da linguagem e patrimônio cultural de seu grupo.

Diante desses aspectos relativos às práticas culturais no qual reafirmamos ser a criança produtora de cultura por excelência, é relevante mencionar que inserida nesse tempo e espaço é capaz de incentivar ações e decisões importantes no contexto das ações coletivas no interior do espaço escolar. Mas será que as práticas que se configuram nas Unidades de Educação Infantil têm contribuído para que as crianças se afirmem como sujeitos participativos, ou seja, os adultos se interessam ou dão oportunidades de ouvir os problemas e as questões que elas formulam?

Ao falarmos acerca da participação das crianças no contexto da Educação Infantil, estamos reafirmando uma defesa pelo direito desse público, desde a mais tenra idade, nas instituições educacionais. Legitimar esse direito é garantir condições igualitárias nas relações sociais de poder entre adultos e crianças impostas por uma cultura adultocêntrica, em que opiniões, desejos, expressões e percepções da infância são quase sempre suprimidas nos princípios que regem a democracia participativa.

Essa discussão nos provoca a pensar sobre as relações de poder determinadas pelo adulto que se efetivam dentro das unidades de educação infantil: como se constitui, por exemplo, a relação das crianças e dos adultos no poder de fala e decisões delas? Há hierarquização no poder de fala das crianças e dos adultos? Como circulam os diferentes saberes com os sujeitos desse espaço? De que modo as enunciações das crianças são visibilizadas nas produções docentes? Ainda há uma reprodução do discurso e concepções do adulto que invisibiliza a infância?

Essa visão de criança como ser do futuro, do devir, do *infans* (não tem voz), produziu historicamente uma visão de negação da criança, estancada no não ser. Isso constituiu um grande desafio à contemporaneidade no processo de concebê-las a partir do que elas realmente são, do que elas desejam, das suas vozes, da sua participação nas decisões e, sobretudo, dos seus direitos.

Indagamo-nos, então, se esse processo de participação está sendo de fato uma ação dotada de sentidos para a criança, tendo implicações direta na garantia dos seus direitos.

No desenvolvimento da pesquisa utilizamos as contribuições teórico-metodológicas da Sociologia da Infância, que concebem as crianças como (co) responsáveis por suas infâncias e as consideram agentes ativos que constroem suas próprias culturas (CORSARO, 1997; SARMENTO, 2007; MÜLLER 2009; CARVALHO, 2009). Autores como (SANTOS, 2004; LARROSA, 2004; ARAÚJO, 1996; e KRAMER, 1998), também compõem o arcabouço teórico deste trabalho.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa em andamento tem sido investigar numa instituição de Educação Infantil do município de Vitória/ES, como se instituem os modos de participação das crianças com os diferentes profissionais do ambiente escolar, sobretudo, com os docentes nos diversos momentos de tomadas de decisões acerca dos assuntos que lhes dizem respeito no cotidiano desses diferentes espaços.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa identificando para esse estudo a pesquisa do tipo etnográfica, como método, trata-se de um estudo de caso que prioriza a participação das crianças em captar suas narrativas, elementos que pudessem revelar suas representações nos diferentes tempos/espacos da instituição. Assim, nos

processos decisórios que envolvem a participação das crianças e mediação dos professores e demais profissionais, aponta-se para esse estudo uma unidade de Educação infantil da rede Municipal de Vitória, com crianças de 03 à 06 anos de idade, compreendendo que esse tipo de pesquisa nos oportuniza um contato direto com o cotidiano escolar, desvelando as múltiplas dimensões desse contexto que é tão dinâmico e vivo. Nesse sentido a estratégia desta pesquisa se constitui no estranhamento como forma de abordar aquilo que parece familiar (ANDRÉ 2007).

Sendo assim, este estudo pretende se aproximar do universo infantil, colocando uma lente de aumento na dinâmica das relações cotidianas das crianças nos tempos e espaços da unidade de ensino, compreendendo a pluralidade que se insere nesse campo de pesquisa. Desta forma, utilizamos enquanto instrumento de coleta de dados a observação participante, registros dos diálogos, fotos, filmagens e *podcast*.

Contudo é possível trilhar um caminho indicado por pistas que nos apontam novas perspectivas de análise e hipóteses, para a mediação a partir das experiências, que nos instigaram a desnaturalizar o olhar nessa travessia marcada pelos sujeitos, situações, lugares, contextos, onde as relações são constituídas, muitas vezes negadas, reconstruídas ou modificadas em um território que não tem a pretensão de comprovar verdades, mas apontar a multiplicidade de significados, que são tecidos no percurso da pesquisa (ANDRÉ, 2007).

A pesquisa etnográfica pode ser definida como tipo de pesquisa sobre e nas instituições, tendo como base à observação participante e/ou registros permanentes da vida diária dos sujeitos focos da pesquisa, sendo esta captada nos locais e contextos em que se desenvolve. Dessa forma, o "estar no campo" acaba sendo uma das condutas centrais do pesquisador (ANDRÉ 1995, p. 28-29)

Sendo assim, concordamos com (SANTOS, 2004), quando afirma que todo conhecimento é autoconhecimento, a pesquisa torna-se um momento para indagar os nossos saberes, aprofundando nosso autoconhecimento, a fim de buscar outras formas de conhecimento, um conhecimento que supere as dualidades que não separe adulto e criança, mas que nos una na oportunidade de traduzir-se num saber prático.

REFERENCIAL TEÓRICO

Evidências da atualidade do contexto escolar revelam indicativos de ausência de mobilização das crianças para espaços de participação referentes aos processos decisórios e à organização escolar. O afastamento que a sociedade em geral apresenta em relação às discussões do que é público parece se refletir no interior das unidades de ensino, pois o que se percebe é que nesse contexto a aprendizagem do fazer democrático e participativo não vem sendo valorizada e incentivada nas escolas.

Compreendendo o uso e o desuso dos tempos-espaços e as interações das

crianças entre as múltiplas tramas nesse universo e como elas se expressam através de representações resididas em suas falas, expressões, movimentos e atitudes vivenciadas nesse emaranhado de saberes e fazeres, é indispensável resgatar as vozes e ações participativas das crianças, ressaltando a relevância de percebê-las a partir delas mesmas, o que nos retrata (SARMENTO 2000), apontando a necessidade de um olhar:

“na interpretação dos mundos sociais e culturais da infância, [...], na concepção da mudança das instituições para as crianças, tomando como ponto de ancoragem as culturas da infância, permitir-nos-á rever o nosso próprio mundo, globalmente considerado.” (SARMENTO, 2000, p.16).

Os tempos-espaços de participação da criança na Educação Infantil revelam as práticas nesse cotidiano e as concepções de infância que perpassam esse contexto e nos permite interrogar o campo de possibilidades presentes, na tentativa de superar a visão de uma escola pensada numa única lógica em que é necessário investir na autonomia infantil como ponto de sustentação para efetivar sua participação nos processos de interação entre elas e com os adultos.

O desafio que se coloca quanto à participação das crianças é envolvê-las verdadeiramente nos modos de apropriação e inserção nos processos permanentes e decisórios com seus pares e adultos da instituição. Identificando nesses processos a implicação direta com a constituição dos sujeitos, LOPES (2002), considera que a relação entre os espaços e tempos aponta para um cenário de possibilidades e aprendizagens que demarcam um território plural e múltiplo de inovações e descobertas que envolvem processos de produção de culturas. Desta forma, para cada grupo social no cotidiano da Educação Infantil, o cerceamento para o uso ou não dos espaços, definindo o lugar de cada um, onde e como ocupar esse determinado “lugar” demarca uma relação hierárquica e de poder retratada no contexto escolar.

Corroborando desse modo, Agostinho (2015, p. 69) reafirma que “[...] a participação não é dada, ao contrário, é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, escolhas, negociações, enfim, é praticada na relação social”.

A própria utilização do tempo exemplifica bem esses mecanismos adquirindo muitas faces: tempo de “aproveitar”, tempo “livre”, tempo de se preparar para “outros tempos”. Nesse sentido percebe-se que os tempos e espaços das instituições infantis se configuram nessa trama em que as crianças não se constituem como meras espectadoras, considerando que de alguma forma buscam através de suas representações e interações, criar estratégias que nos falam dos significados e sentidos desses espaços e tempos para elas.

Observamos que diante destes aspectos há possibilidades de transformação nesse cotidiano, articulando as práticas e os saberes constituídos para que a participação infantil se torne uma realidade social na dinâmica das interações com seus pares, como nos aponta (SANTOS, 2007), para o trabalho de tradução que consiste em traduzir aquilo que é mais

significativo, buscar uma inteligibilidade nas relações sem destruir a diversidade, criando uma nova concepção de dignidade humana e consciência humana e, contudo de criança.

Historicamente no final do séc. XX, configura-se que a administração simbólica da infância com mecanismos reguladores que condicionam a vida da criança na sociedade, observa-se que a escola se reafirma como espaço instituído das normas e regras em seus tempos e espaços que em muitos momentos desqualificam a criança. Esse movimento ressalta a necessidade de ouvir as crianças, o que pensam; o que sentem e o que dizem na busca de conhecer e desvendar as culturas infantis.

O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos, produziu como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão “naturalmente” privadas do exercício de direitos políticos”. (SARMENTO, 2000, p. 37).

Nesse contexto o autor ressalta como é negada a participação ativa da criança nos diferentes tempos e espaços sendo elas o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos.

Sobre essa análise cabe nos atentar as culturas infantis, na busca de desvendar as marcas da infância como elucida SANTOS, (2007) quando sinaliza o trabalho a partir da sociologia das ausências que visa descortinar aquilo que foi invisibilizado pautando-se numa racionalidade envolvente visualizando um projeto de educação emancipatória.

Destaca-se na Educação Infantil um campo instigador para a compreensão das representações e apresentações simbolizadas pela criança, bem como as culturas que se apropriam e produzem em seus diversos contextos e que fala do modo singular de ser criança e viver a infância.

Autores da sociologia da infância contribuem com essa temática em estudo, apontando importantes reflexões que nos provocam a pensar sobre a pluralidade desses conceitos, considerando que “*são espaços-tempos diversamente vividos, percebidos pelos diferentes sujeitos, trazendo apontamentos que a escola contribui para essas construções plurais desses tempos-espaços.*” LOPES, (2002 p.120).

Sarmento, (2000) toma como foco de estudo a compreensão das culturas infantis sobre um olhar sociológico e que este estudo interessa-se em debruçar como ponto de partida, compreendendo:

“[...] as formas populares de educação e as relações intergeracionais em meio popular, as culturas infantis, os sentidos da participação das crianças, os nefastos efeitos geracionais do sistema dual educativo brasileiro (público para os pobres, privado para as classes médias e altas), tudo isto são pontos que configuram um programa investigativo da sociologia da infância efetivamente empenhado na escolarização das crianças, mas consciente de que esse programa só é emancipador se estiver veiculado à ampliação dos direitos sociais e, nomeadamente, dos direitos das crianças”. (p. 21)

Neste contexto Larrosa (2004), contribui para a construção de um olhar sensível

sobre a alteridade da infância e nos convida a questionar a ideia de uma educação fabricada que reduz a infância naquilo que a determinamos, ressaltando o enigma da infância que se constitui no entendimento de que:

[...] alteridade da infância talvez permita a emergência de outra forma de pensamento na educação e, talvez, de outro tipo de prática educativa. Enquanto relação com a alteridade daquele que nasce, a educação não é apenas resultado da segurança de nosso saber e da arrogância de nosso poder, mas ela implica também, nossa incerteza, nossa inquietude e nosso autoquestionamento (p.16).

Focar a relação dos processos de interação com as crianças requer um olhar atento no cotidiano e nas representações infantis fazendo-se necessário uma escuta para o que pensam, sentem e dizem, utilizando-se de referências que possibilitem não mais um mero observar de fora para dentro do universo infantil, mas, sobretudo, legitimar os discursos e as práticas das crianças nos diversos tempos-espacos na Educação Infantil.

A pesquisa fundamenta-se nos estudos referentes à sociologia da infância, incluindo a criança como categoria social, interrogando o nosso olhar para o lugar que a infância ocupa. Assim, Sarmiento (2000), reconhece que esse olhar:

Permite enunciar novos sentidos para a ação educativa, especialmente num contexto de expansão e crise da educação, como é caracteristicamente o processo contemporâneo. A análise do que as crianças realmente fazem na escola – e que, obviamente, não se limita a estar na aula e aprender. (p.21).

Destacamos a importância de se considerar o modo de participação de cada criança, sobretudo, no que se refere à expressão das suas ideias, que são necessárias para as propostas que deverão ser planejadas no decorrer do ano com elas e para elas. Desse modo, Agostinho (2015, p. 69) reafirma que “[...] É fundamental que as pré-escolas e creches, assim como os sistemas que as apoiam, pensem, reflitam, o que a democracia pode significar nos contextos de educação infantil.”

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A participação infantil nas ações da escola e nas decisões sobre diferentes momentos ocorridos nesse contexto, geralmente, ocupa um lugar de decisão na lógica predominante do adulto. Nesse cotidiano, tudo é planejado em prol de decisões que se referem às crianças, entretanto, elas raramente são envolvidas ou consideradas naquilo que pensam ou expressam a respeito.

A unidade de ensino onde a pesquisa está sendo desenvolvida tem a prática de realizar anualmente, uma avaliação institucional em que são organizadas estratégias lúdicas para dialogar com as crianças sobre o cotidiano escolar e os espaços físicos. Entretanto, ao analisarmos a ação desenvolvida, evidencia-se que a participação das crianças nesse formato de avaliação é determinante para conduzi-las naquilo que a escola almeja saber,

sobre o que elas gostam ou não gostam nesse espaço. Percebemos momentos de debate e diálogos em torno de perguntas e respostas, cuja dinâmica as crianças se apropriam, e em muitas situações respondem aquilo que o adulto quer ouvir.

Ressaltamos que há um modo de organização institucionalizada em que as crianças participam todas da mesma forma. Em um desses momentos a equipe gestora (diretora e pedagogas) da unidade, conduz a avaliação e explica a dinâmica para as crianças: *“Vocês vão observar essas fotos e vamos conversar sobre o que vocês gostam de fazer na escola”*, as crianças numa euforia observam as fotos e comentam umas para as outras. Nesse momento uma grita: *“Olha tia, aquele dia que nós fomos no passeio da pedra da cebola”*, a criança é interrompida pelo adulto que fala: *“Mas agora vamos conversar sobre a nossa escola”*.



Figura 1 – Momento de Avaliação Institucional com as crianças

Fonte: acervo das autoras.

Diante da condução da escola com esse formato de participação é possível compreender de acordo com Agostinho (2015, p. 77) que a *“Participação em ações coletivas, pensadas, escolhidas, debatidas, negociadas exige tempo para que os pensamentos diferentes possam dialogar e deixar-se afetar pelo o outro [...]”*.

Essa mesma avaliação institucional ocorre com os adultos, tendo instrumentos previamente encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação, com data prevista em calendário para acontecer uma vez ao ano. Segundo a equipe gestora da unidade, ainda não houve por parte do município de Vitória, nenhuma preocupação em orientar a educação infantil em relação à participação das crianças. As informações apontam que algumas escolas, preocupadas em ouvir as crianças, têm desenvolvido ações considerando a necessidade de inseri-las nesse processo, semelhante à instituição onde a pesquisa está sendo desenvolvida. É relevante mencionar que estratégias dessa natureza precisam ser cuidadas para que não reproduzam um modelo já estabelecido pela ordem adultocêntrica, ou seja, *“[...] uma atmosfera de regra regulamentada, com poucos subsídios para a diferença e diversidade”* (AGOSTINHO, p. 72, 2015).

Percebemos no desenvolvimento da pesquisa outros modos de participação das crianças que vão timidamente se revelando para além dos momentos de avaliação

institucional que a escola promove. Nas experiências desenvolvidas pela unidade de ensino, outras tentativas vão surgindo nas ações que efetivam o protagonismo das crianças. Entretanto, ainda, ocorrem de forma muito isoladamente. A avaliação institucional é uma prática recorrente, sendo coordenada pela equipe gestora, na tentativa de problematizar práticas, cujos princípios evidenciam a participação infantil.

No cotidiano da escola é possível perceber que as crianças, como produtoras de sentido, apresentam formas legítimas de comunicação e elas as utilizam para se expressar. Ao fazê-lo, contribuem na renovação dos contextos que participam, sobretudo, quando os adultos se interessam em ouvir suas vozes e em inseri-las nos processos que lhes dizem respeito.

Portanto, sua condição expressiva de participação se dará na inter-relação. Elas são capazes de responder e revelar seus diferentes modos de pensar e de agir dialogando com seus pares sobre suas vivências, inquietudes, desejos e necessidades. É importante reconhecer e considerar as diferentes formas de participação das crianças nas práticas cotidianas, em situações que lhes são significativas e as envolvem. Para Bakhtin (2003), as ações humanas são sempre criativas e somente numa situação muito opressora é que o ser humano se torna reprodutivo. Dessa forma, se as crianças não são incentivadas a participar e somente recebem prontas as propostas organizadas de modo unilateral pelo adulto, certamente irão reproduzir uma ideia equivocada do que é participação.



Figura 2 – Momentos de participação com as crianças

Fonte: acervo das autoras.

A foto acima exemplifica uma estratégia utilizada pelas professoras para as crianças expressarem-se após ouvir a história do autor Marcelo Xavier, “Se criança governasse o mundo”. Elas conduziram o diálogo perguntando: “E se as crianças governassem o

nosso CMEI?” “Como seria?” “Essa proposta deixou as crianças livres para pensarem e expressarem o pensamento, os diálogos foram bem interessantes: “*Eu queria uma piscina cheia de bolinhas no pátio da nossa escola*” outra criança menciona sobre o trecho da história que fala da tempestade de sorvete: “*Eu queria na hora do lanche uma chuva de brigadeiros*” *Porque não tem brigadeiros aqui?* As falas surgiram de modo mais expressivo sobre o pátio, espaço preferido em que elas manifestam o que gostam de fazer, de brincar e de serem livres. “*Tinha que ter no nosso pátio um tobogã gigante e escalada na parede*”.

Coadunam-se a estes aspectos a necessidade de uma concepção de trabalho que proporcione uma escuta e um olhar atento de todos os profissionais que atuam com crianças dessa faixa etária, principalmente o professor, cujo papel é fundamental, nesse cenário, para contextualizar e valorizar aquilo que é expresso pelas crianças cotidianamente.

Nesse sentido, a partir do contexto da pesquisa reafirmamos que é preciso fortalecer as ações do Projeto Político Pedagógico da Instituição, com vistas a promover experiências de aprendizagens que ampliem as diferentes formas de expressão das crianças, dando condições favoráveis a elas do direito à manifestação de suas falas, de modo a considerá-las como protagonistas desse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre o processo de participação das crianças nos remete a problematizar acerca desse cotidiano. As opiniões das crianças são consideradas nos momentos de produção curricular das práticas desenvolvidas pela escola? Em que medida elas são ou não inseridas a participar permanentemente de momentos como: elaboração de projetos, conselhos de classe, organização de eventos (como a semana das crianças), oficinas e momentos com as famílias na escola, avaliação permanente dos trabalhos e projetos desenvolvidos, eleições para diretores, avaliação institucional com todas as crianças, dentre outros acontecimentos que são também muito importantes e que as envolvem no decorrer de todo o processo no ano letivo.

Evidencia-se que as relações dialógicas precisam ser instituídas, nessa etapa de ensino entre os diferentes sujeitos, o que deverá ser produzido nas relações de igualdade nos discursos estabelecidos sobre e no cotidiano, no que será dialogado e decidido durante todo o percurso dos processos de participação. Além disso, inúmeras vozes que não somente a do adulto atravessam as ações e decisões que afetam esses sujeitos no contexto em que estão inseridos, pois será por meio da apropriação do discurso alheio que a criança construirá sua percepção, ampliando seu protagonismo para outros importantes espaços.

Considerar tais aspectos como relevantes para a discussão é reafirmar conceitos essenciais para legitimar a gestão democrática no interior das escolas, quando, em seus princípios, reafirmam características fundamentais que revelam a importância da

participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar nas tomadas de decisão da instituição – o que reforça a necessidade de ouvir e envolver as crianças acerca dos assuntos que lhes dizem respeito.

A participação democrática precisa ser um direito processual indispensável para promoção efetiva do protagonismo das crianças, que, nas relações estabelecidas com seus pares, tenham a capacidade de negociar enquanto sujeitos, advogando pelos seus próprios direitos.

É preciso considerar a participação das crianças como processo permanente, pois, escutá-las pressupõe conhecer suas culturas, seus contextos de vida, compreendendo sua individualidade a partir das vivências que vão sendo construídas gradativamente com a participação efetiva das crianças nas situações que as envolvem. O poder de exercer sua cidadania através das escolhas e narrativas sobre suas próprias formas de pensar e agir nos espaços escolares em suas várias dimensões, permitirá à elas a participação efetiva como garantia de direito.

Concluimos com a pesquisa em andamento que a unidade de ensino que acompanhamos no estudo de caso, apresenta preocupação e interesse em criar mecanismos que possam favorecer a participação efetiva das crianças em todos os momentos, buscando fomentar com os professores e demais profissionais a importância de ouvir, garantir e valorizar os processos de participação permanente dos pequenos.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia, A. **A participação das crianças nas práticas pedagógicas na educação infantil.** In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). Criança pede respeito: ação educativa na creche e pré-escola. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 61-79.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmasio Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 13º Ed. Campinas, SP. 2007.

ARAÚJO, Vânia Carvalho. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade.** Edufes: Vitória, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Ed., 1994.

CORSARO, William Arnold. **The Sociology of Childhood.** California: Pine Forge Press, 1997.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691> acesso em 28 de agosto de 2021.

KRAMER, Sônia, Maria Isabel Ferraz Pereira Leite (org.): **Infância e produção cultural**. Campinas, SP., Papirus, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª Ed. Belo Horizonte – Autêntica, 2004.

MÜLLER; Fernanda; CARVALHO, Ana M. **Teoria e Prática na Pesquisa com Criança: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO. Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho. Portugal, 1997.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. *In*: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-40.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Porto: ASA. 2000.
Disponível em <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf> acesso em 28 de julho de 2021.

LOPES, Guaciara Louro: **A escola e a pluralidade dos tempos e espaços**. *In*: VORRABER, Marisa Costa. (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo* *In*: 3ª. Ed- São Paulo: Cortez, 2002.

Data de aceite: 02/05/2022

Brenda Barbosa de Sales

Centro Universitário Uninta
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0488897717301780>

Márcia Cristiane Ferreira Mendes

Centro Universitário Uninta
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6377103436374712>
<https://orcid.org/0000-0002-6219-7182>

Maria Aparecida Alves da Costa

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3305904539863361>
<https://orcid.org/0000-0001-5213-4869>

Francinalda Machado Stascxak

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5931710025183515>
<https://orcid.org/0000-0001-6152-4295>

Limária de Araújo Mouta

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6035071300013937>
<https://orcid.org/0000-0002-9161-8927>

Fernanda Mendes Cabral Albuquerque Coelho

Universidade Federal da Paraíba - PB
João Pessoa – PB, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1208717588856390>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir

sobre o princípio educativo e a prática docente. Seguindo da compreensão da importância da educação e da atividade docente, trabalharemos nossa pesquisa dentro do âmbito escolar, levantando questões relacionadas à educação no processo de humanização e de liberdade, em que mostraremos os elementos ligados ao ensino, à conceituação desses processos, sua importância e relevância na formação do homem. Por fim, o desenvolvimento educacional, que deve proporcionar um maior leque de oportunidades dentro do processo pedagógico. Esta pesquisa trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com o procedimento de pesquisa bibliográfica. Dentre os autores utilizados para esta pesquisa, temos como principais fontes Saviani (2007), Pimenta (2005), Franco e Campos (2016), Freire (1967). A mediação pedagógica deve ser calcada a partir da realidade social concreta. A partir de uma interpretação crítica de classe que o professor, enquanto mediador consegue compreender a totalidade em que está situado. Como resultado apontamos a importância da atividade docente no processo de aprendizagem do aluno, mediando o conhecimento e democratizando o ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Educação. Humanização.

THE EDUCATIONAL PRINCIPLE AND TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: This article aims to reflect on the educational principle and teaching practice. Following the understanding of the importance of education and teaching activity, we will work our

research within the school environment, raising questions related to education in the process of humanization and freedom, in which we will show the elements linked to teaching, the conceptualization of these processes, their importance and relevance in the formation of man. Finally, educational development, which should provide a greater range of opportunities within the pedagogical process. This research is a study of qualitative approach, with the procedure of bibliographic research. Among the authors used for this research, we have as main sources Saviani (2007), Pimenta (2005), Franco and Campos (2016), Freire (1967). Pedagogical mediation must be based on concrete social reality. From a critical interpretation of the class, the teacher, as a mediator, is able to understand the totality in which he is situated. As a result, we point out the importance of teaching activity in the student's learning process, mediating knowledge and democratizing teaching.

KEYWORDS: Teaching practice. Education. Humanization.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, buscamos trabalhar em cima de conteúdos da prática pedagógica como processo de mediação do conhecimento, que não é um assunto que comumente se ouve falar. Este conteúdo tem um grande valor no desenvolvimento do ensino, em especial, na prática docente, pois trata das relações entre a teoria e a prática que, no decorrer do desenvolvimento do trabalho, estes elementos serão mais bem explicitados.

A relação do trabalho pedagógico em conjunto ao trabalho da gestão, dentro da prática reflexiva a partir do processo de mediação, proporciona a busca por uma nova visão e novos saberes, tornando-se essenciais para a qualificação e identificação da ação educativa dentro do ensino. Segundo Franco e Campos (2016, p. 21) “a prática reflexiva é uma capacidade histórica e, portanto, deve ser desenvolvida e atualizada, necessitando para isto de parceiros com diferentes olhares”.

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o princípio educativo e a prática docente. Portanto, a fim de compreender sobre a prática docente e a humanização, surgiu o interesse em tratar desta temática, uma vez que partiu da necessidade de uma maior compreensão da ação do pedagógico, assim como o processo de mediação e a prática pedagógica dentro do âmbito escolar. Buscando também compreender o processo de humanização.

A grande problemática surge quando observamos que ainda nos dias atuais, de acordo com leituras e observação da prática, vemos que o profissional da educação teve ser mais humano no processo educativo. Desse modo, acabam-se perdendo no processo, em torno de uma grande demanda de serviços, que incluem resoluções de problemas dentro das mediações da escola.

De certa forma, a pesquisa em questão contribuirá para uma reflexão da problemática apresentada, bem como na construção educacional em relação à atuação de professores e a interrelação com os alunos, em um processo educacional crítico, reflexivo, transformador,

incluídos em uma ação histórico-cultural.

Entre os autores utilizados para esta pesquisa, temos como principais fontes Saviani (2007), Pimenta (2005), Franco e Campos (2016), Freire (1967). Outras fontes e outros autores também proporcionaram elementos para a fundamentação dos conteúdos tratados aqui. A pesquisa, nessa perspectiva, vem contribuir para refletir sobre a educação e a prática docente proporcionando uma participação maior de todos os que estão inseridos na educação. Nesse sentido, iremos refletir ao longo deste artigo sobre a teoria e os aspectos humanizadores.

METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, em que a partir da análise de documentos, realizamos leituras e interpretações que proporcionaram a este estudo o desenvolvimento da temática proposta no sentido de compreender os assuntos envolvidos na prática pedagógica. Dessa forma, concordamos com a compreensão de pesquisa qualitativa advogada por Gehardt e Silveira (2009, p. 31), ao afirmarem que:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Trabalhamos aqui, por meio de fontes bibliográficas: artigos, livros e leis que proporcionaram interpretações e reflexões que levaram a aprofundamentos acerca do assunto em questão, aqui desenvolvido nesta pesquisa. Portanto:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA apud GEHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37).

Dentre os autores utilizados para esta pesquisa, temos como principais fontes Saviani (2007), Pimenta (2005), Franco e Campos (2016), Freire (1967). Outras fontes e outros autores também proporcionaram elementos para a fundamentação dos conteúdos tratados aqui. As fontes foram selecionadas respeitando critérios que fossem necessários para um bom desenvolvimento da pesquisa, para que chegássemos a um resultado e conseguíssemos trazer a compreensão do que investigamos. Dessa forma, foram realizadas pesquisas iniciadas no mês de fevereiro de 2021, em que foram sendo feitas as buscas de fontes, a leitura e o desenvolvimento do trabalho. Seguimos então até o mês de

maio onde concluímos toda a nossa pesquisa e finalizamos o trabalho.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: TEORIA E ATIVIDADE DOCENTE

Desde muito tempo, as questões relacionadas ao que envolvia a teoria e a prática vêm sendo discutidas, de várias maneiras e teorias diferentes, pois, em certo momento, deixavam em evidência o valor que tinha a teoria sobre a prática. Em contrapartida, vinha a questão em que a prática era superior. Entretanto, compreende-se que é necessário o trabalho integral unindo teoria e prática dentro do contexto a ser desenvolvido.

Princípio Educativo

Olhando para o processo do surgimento do homem, podemos observar em sua evolução como homem e com a natureza, que desde sempre foi necessário que buscassem maneiras para uma adaptação do meio ao seu convívio, realizando assim, atividades que proporcionavam transformação sobre o meio natural. De acordo com Saviani (2007, p. 154), “assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades”.

Dessa forma, a relação que o homem faz para sobreviver e transformar seu meio natural, podemos dizer que é o trabalho. À medida que necessitava buscar meios para dar continuidade a sua existência, fazia-se necessária a busca por ferramentas e métodos que possibilitavam seu avanço, seu desenvolvimento e a continuidade de sua espécie.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho [...] O que o homem é, é-o pelo trabalho [...]. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

O homem então, segundo Saviani (2007), tem sua essência no trabalho e os processos pelos quais passa são históricos e, de certa forma, longos, pois desde o seu surgimento necessitou da realização de uma forma de trabalho, que possibilitaria encontrar maneiras que suprissem suas necessidades, que garantissem sua sobrevivência. Mas, para que pudesse garantir sua subsistência, era necessário que proporcionasse um processo de ensino, em que iria oportunizar seus conhecimentos para a geração mais nova.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, dentro da história, o homem, a fim de dar continuidade a sua espécie, transforma a natureza, gera trabalho e foi evoluindo a partir de suas experiências, foi gerando conhecimento, seguindo um processo de aprendizagem que, de acordo com Saviani (2007, p. 154), “enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie”.

Dentro das sociedades primitivas não havia uma divisão de classe como vemos hoje, eles viviam de forma com que tudo o que faziam era comum a todos, educavam-se de acordo com suas experiências e educavam também a nova geração e tudo isso era feito de forma totalitária, em que todos aprendiam. Saviani (2007, p.155) descreve que “a educação identificava-se com a vida”, usando, assim, a expressão “educação é vida”.

Com o passar dos anos, o desenvolvimento da produção e a separação das classes, o conceito de trabalho foi afastando-se da educação. Primeiramente, dividiram as classes em classe dos proprietários e classe dos não proprietários. Aqui, o trabalho continua uma forma de sobreviver do homem, mas é tratado em uma concepção diferente da do homem primitivo, como mostra Saviani (2007).

[...] ninguém pode viver sem trabalhar. No entanto, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor (SAVIANI, 2007, p. 155).

Essa divisão de classes culminou na separação da educação, pois a educação advinda da escola era um direito que as classes dominantes possuíam, enquanto a educação que era destinada para a classe dominada era concebida a partir de significações diferentes.

Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. (SAVIANI, 2007, p. 155-156).

Dando continuidade ao desenvolvimento das classes, com a separação da educação, os conceitos levados em conta nas formas escravistas e feudais, de acordo com Saviani (2007, p.157) “consumou a separação entre educação e trabalho. Onde o modo de vida do homem, necessitava ainda mais que somente uma sobrevivência, havia uma necessidade de produção ainda maior”.

[...] a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (SAVIANI, 2007, p. 157).

Com a separação de trabalho e educação, de escola e produção, passou-se a ter dois conceitos de trabalho que estão ligados à divisão da educação, o trabalho manual, que está diretamente ligado ao processo de trabalho e o trabalho intelectual, que se liga à educação.

Para o trabalho manual, segue uma educação direcionada ao processo do trabalho, em que irão aprender por meio do tecnológico¹ ou, segundo Saviani (2007), da politecnia², que eram maneiras para poderem entrar em um mercado de trabalho. Já para o trabalho intelectual, segue uma educação direcionada ao conhecimento mais amplo e mais livre, em que não é aprendido a partir de técnicas, mas de um vasto conteúdo que levará, por conseguinte, a um desenvolvimento maior em relação ao intelecto.

Vimos que dentro da evolução do homem, a relação de trabalho e educação, apesar de terem seguido um dado período da história interligados diretamente, em outro, foram sendo separados, seguindo de conceitos e necessidades da nova sociedade que estava desenvolvendo-se a sociedade de classes.

Educação e Humanização

A educação vem acompanhando os grandes processos dentro da evolução humana, com ela o homem pode adquirir conhecimentos que o ajudaram e ajudam ainda hoje no seu desenvolvimento, mas o processo de educação, de acordo com cada época, passa por momentos desafiadores. Sendo assim, Wiebusch (2020, p. 2) afirma que a “contemporaneidade traz para a educação muitos desafios, principalmente com a promoção do ser humano enquanto sujeito que aprende, evolui e se constrói permanentemente”.

É na escola onde, principalmente, ocorre o processo educacional, lugar em que estão inseridos crianças, jovens e adultos para a busca de uma construção e formação do ser. Sendo assim, de acordo com Saviani (2009, p.20), “a escola ocupa lugar central no campo da educação”, pois é nela que ocorrem organizações, são realizados planejamentos e trabalhos voltados para a qualificação no processo de ensino.

[...] o acesso ao ensino não é apenas direito do cidadão, ou apenas necessário à formação para o trabalho; nem se destina a desenvolver resistência ou adequação do indivíduo à sociedade; mas é condição para aquisição de instrumentos cognitivos que permitam o trânsito consciente no interior da sociedade em que está inserido, é o meio de se adquirir competência no uso de signos, códigos e instrumentos desenvolvidos socialmente. (SFORNI, 2004, p. 23)

1 O termo tecnológico refere-se à questão de aprendizagem de uma técnica no contexto em que se encontra descrito.
2 A politecnia é a aprendizagem de várias técnicas, contudo, não aprofundaremos nesse conteúdo dentro do trabalho em questão, pois necessitaria de um outro trabalho para debater a respeito desse termo.

O homem é um ser capaz de perceber e compreender a realidade podendo transformá-la de acordo com a sua ação-reflexão, portanto é necessário que ele seja compreendida e interpretada em sua essência. Partindo dessa assertiva, caminhamos para um contexto, o qual vem sendo muito debatido que é em relação ao tipo de educação a ser trabalhada.

Antes mesmo de apresentar um tipo determinado de educação ou de uma teoria pedagógica, é necessário primeiramente compreender o homem e sua relação com o mundo, pois a partir daí é que se terá uma melhor concepção sobre esta relação e, assim, será possível tratar acerca do tipo de educação que deve ser trabalhada, para que o ser humano possa desenvolver-se e atuar como um ser histórico-cultural.

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. (FREIRE, 1997, p. 09)

Destarte, iremos tratar de uma educação que se insere no contexto escolar a fim de possa promover a qualificação do homem a partir da compreensão e interpretação do ser, permitindo que este seja um ser humanizado, capaz de transformar a natureza.

[...] uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador. (FREIRE, 1997, p. 15)

Nesse contexto de educação humanista, precisamos compreender que, no processo educacional, é necessária a interação entre professor e aluno, em que ambos possam construir em conjunto a aprendizagem. O professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e o aluno passa a interagir a partir de sua visão de mundo e suas vivências até determinado momento. Dessa forma, o homem torna-se um ser da práxis, construindo criticamente o saber, objetivando e transformando o mundo.

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de esprendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o,

transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode transformar o mundo que o homem é o ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem pessoa transformador do mundo (FREIRE, 1997, p. 15).

Portando, uma educação humanista é a compreensão e a aceitação do homem como o é, respeitando suas particularidades e permitindo-o que possa ser um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, sendo um ser de transformação.

A Educação como prática de Liberdade

O homem, em todo o seu processo de desenvolvimento, passa por momentos em que o tornam um ser presente e constituinte de uma existência social, contudo, é necessário que se tenha a compreensão de suas capacidades como um sujeito que é capaz de compreender e transformar o mundo, agindo diante das suas próprias escolhas e responsabilizando-se por elas.

O homem não se explica apenas pelo fato de estar em situação, ou, pela faticidade. O homem é também um sujeito pessoal, capaz de dominar a situação, de se afastar ou intervir, de decidir, escolher, arriscar, lançar-se no vazio, mas também assumir as suas escolhas, engajar-se por elas, responsabilizar-se (SAVIANI, 1983, p. 53)

Partindo assim para a compreensão de que a sociedade, na qual o homem está inserido, passa por grandes processos e que de acordo com cada etapa pode ser influenciada e moldada conforme a situação presente. Bem como, em cada transição que passa a sociedade, está presente de forma desafiadora o conhecimento que é transformado em ação.

Deste modo, Paulo Freire em seu livro “Educação como prática da liberdade” traz-nos conceitos de uma sociedade que, na época, foi definida como uma sociedade fechada, em que o homem não seria um sujeito de si mesmo, sendo então um objeto, um ser alienado por aqueles que compunham a elite.

Sociedade, acrescente-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidialógico, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada. (FREIRE, 1967, p.48)

Em contrapartida, o autor apresenta-nos um conceito de sociedade a qual permitiria a abertura da sociedade brasileira e sua autonomia, onde “[...] a nossa salvação democrática estaria em nos fazermos uma sociedade homogeneamente aberta” (FREIRE, 1967, p. 48), permitindo que o homem pudesse agir construtivamente a partir de suas próprias escolhas,

possibilitando, assim, que tivesse uma certa liberdade. Saviani (1983), faz-nos ter uma concepção do que seria a formação do homem livre, apresentando como se daria.

Como formar o homem livre, na verdadeira acepção dessa palavra? Isso só será possível (como já foi dito a propósito da “educação moral”) se o educador for capaz de preservar a relação íntima entre liberdade (no sentido específico) e responsabilidade; em outros termos: se ele for capaz de encarar a liberdade nas suas duas faces: liberdade de escolha (liberdade propriamente dita) e liberdade de adesão (responsabilidade) (SAVIANI, 1983, p. 53).

E é falando em liberdade que passamos a discutir sobre a educação como uma prática emancipadora. Logo, identificamos que muito se debate em torno do ensino tradicional, no qual, apresenta uma metodologia em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno estava apenas para ouvir e apreender o que lhe era transmitido. Portanto, alguns estudiosos apresentaram contrapontos sobre este e outros tipos de ensino em que o educando não tinha participação ativa no processo de aprendizagem.

Desse modo, era buscada uma educação que permitisse possibilidades ao homem para a busca de seus próprios ideais, agindo de forma crítica e ativa dentro de suas problemáticas, permitindo um diálogo constante com o outro, viabilizando um espaço pela busca do conhecimento.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p.90)

Assim, esta educação como uma prática da liberdade inserida nas escolas, permitiria ao homem a sua inserção ativa dentro do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, “[...] a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos.” (SAVIANI, 2005, p.36).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou mostrar questões que estão envolvidas na prática mediadora do coordenador escolar. Buscamos assim, apresentar a práxis pedagógica que envolve a inter-relação entre a teoria e a prática, apresentando historicamente o processo de educação, a construção identitária do coordenador pedagógico e depois tratamos de questões relacionadas à educação dentro do âmbito escolar, onde correlaciona o trabalho da coordenação pedagógica, o trabalho do professor e os processos de ensino.

Conseguimos perceber que alguns conflitos são expostos quando começamos a

compreender os sentidos da educação proporcionados pelos processos educacionais apresentados, em que defendemos a práxis e as maneiras de atuação no âmbito escolar, que acabam perdendo a força na medida em que, em alguns contextos situados nas escolas, acabam sendo interpretados de maneiras adversas ao sentido pleno de práxis calcada numa crítica socio-histórica.

Contudo, vemos aqui que há dentro do trabalho do coordenador pedagógico, possibilidades que lhe permitem proporcionar relações ativas com professores, possibilitando a criticidade no processo de ensino, a criatividade e a transformação dentro das realidades encontradas na escola, portanto podemos dizer que este acompanhamento proporciona ao professor, trabalhar e reinventar-se em conjunto aos alunos e às novas aprendizagens que irão surgindo.

A práxis pedagógica deve ser calcada tendo em vista a realidade social concreta. A partir de uma interpretação crítica, de classe, que o professor, enquanto trabalhador, consegue compreender a totalidade em que está situado. Desse modo, consegue intervir intencionalmente, ainda que haja diversas mediações, juntamente com o acompanhamento do coordenador pedagógico, que auxiliará dentro do processo pedagógico, dando suporte ao professor para a promoção de uma prática educativa de qualidade.

Não se pretende esgotar, sob hipótese alguma, a temática tratada no presente trabalho. Em verdade, busca-se apenas contribuir para o debate acerca da necessidade de se repensar uma práxis para a educação no âmbito da docência a partir da construção e da contribuição no ensino e na ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20)

FRANCO, Maria Amélia Santoro. CAMPOS, Elisabete F. Esteves. (Org). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola [e-book]: processos e práticas** / Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. Rev. da FAEEBA, Salvador, nº 7, jan./junho, 1997

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GONÇALVES, Hegildo Holanda. **A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, MARTINS, Lígia Marcia. **Contribuição da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

PIRES, Edi Silva. **Coordenador pedagógico:** sua ação e aspectos que lhe conferem fortalecimento e legitimidade no contexto escolar. 2014, p. 01520-01531. Disponível em: <http://uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/177-%20COORDENADOR%20PEDAG%3%93GICO%20SUA%20A%C3%87%C3%83O%20E%20ASPECTOS%20QUE%20LHE%20CONFEREM%20FORTALECIMENTO%20E%20LEGITIMIDADE%20NO%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Textos de CAMPOS, Edson Nascimento, et. al. **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2005. Saberes da docência.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 3, núm. 7, setembro-dezembro, 2002, p. 1-14. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito; GASPARIN, João Luiz. **O trabalho educativo:** Contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da região sul, 2012

SAVIANI, Dermeval. A educação fora da escola. Entrevista concedida a Marcos Francisco Martins. **Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO** - UNISAL - Americana/SP - Ano XI - Nº 20 – p. 17-27 - 1º Semestre/2009.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto**, v. 20, p. 21-27, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 5ª edição, São Paulo: Saraiva, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista brasileira de educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** contribuições da teoria da atividade. 1ª edição, Araraquara; JM Editora, 2004, p.200.

SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula. **Afetividade:** por uma educação humanizada e humanizadora. Jacarezinho: UENP, 2005.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira.** Janus, v. 3, n. 4, p. 129-138, 2006.

ZEN, Giovana Cristina. O papel da Coordenação Pedagógica na escola. In: Coordenação pedagógica em foco. **Salto para o Futuro.** Ano XXII - Boletim 1 - Abril 2012, p. 8-12.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Escola:** espaço de humanização. 2020. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/wiebusch.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

CAPÍTULO 19

O PROCESSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS DESAFIOS ATUAIS

Data de aceite: 02/05/2022

Sílvia de Sousa Azevedo

Centro Universitário INTA - UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7011730962383587>

Marcelo Franco e Souza

Centro Universitário INTA - UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5715113585283857>

Maria Aparecida de Paulo Gomes

Centro Universitário INTA - UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9830422683396465>

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os marcos históricos do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual. Tem-se como objetivos específicos investigar e apresentar o percurso desse processo, analisando o panorama da inclusão escolar a partir das variáveis que lhe são concernentes. Assim, como resultado de uma pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos sobre o objeto de pesquisa, constata-se que o desejo de que se tenha “igualdade” não é suficiente para que haja esse sentimento humano entre as pessoas; ademais, este tende a ser substituído pela padronização, por meio de tentativas de tornar o indivíduo com deficiência uma pessoa normal. Contudo, conclui-se que isso jamais vai ocorrer, e sim que deve haver uma “igualdade de oportunidades” entre os alunos, igualdade baseada não no grau humano, mas

nas oportunidades em relação à competitividade.
PALAVRAS-CHAVE: Educação. Deficiência. Inclusão.

THE HISTORICAL PROCESS OF SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND CURRENT CHALLENGES

ABSTRACT: This research is wide-ranging aimed to analyze the historical milestones of the process of school inclusion of children with intellectual disabilities. The specific objectives are to present the panorama of the course of school inclusion and analyze the variables enduring this process. Therefore, a bibliographic research based on books and articles that discuss the process of school inclusion of children with intellectual disabilities was conducted. As a result, it was found that the desire for “equality” is not enough to make inclusion of children with intellectual disabilities effective, as the concept tends to be standardized through attempts to make the individual with a disability into a normal person. However, the desire for “equal opportunities” among students is more attainable for the reason that the accessibility of students with disabilities is put in the spotlight and, in this way, the equality referred to here is not in the human being, but in the opportunities related to competitiveness.

KEYWORDS: Education. Disability. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A inclusão permite que as pessoas com deficiência tenham direito às mesmas oportunidades que as demais ditas regulares.

Essencialmente, é necessário que a sociedade queira ter esse conhecimento para compreender e aceitar essas pessoas, convivendo e desfrutando dos serviços básicos que toda pessoa tem direito na sociedade, podendo ir além da sua capacidade e nível de deficiência.

A empatia e a postura interessada do professor diante dos casos de deficiência intelectual são fundamentais no processo de inclusão no ambiente escolar. Um dos fatores primordiais é a relação de afetividade entre professor e aluno, o que permite que o professor possa conhecer as deficiências do discente e criar estratégias de superação de suas dificuldades de aprendizagem. Essa relação de proximidade com o aluno com deficiência deve se estender a toda a comunidade escolar.

Influenciada por diretrizes internacionais, a inclusão escolar vem apresentando grande relevância na legislação brasileira desde a década de 90. Com base nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), salienta-se que na Constituição Federal de 1988 já constavam artigos relativos às pessoas com necessidades educacionais especiais. A Carta Magna parte do pressuposto que a educação inclusiva se caracteriza como uma ampliação de acesso à educação dos grupos historicamente excluídos e, sobretudo, que toda criança tenha o direito fundamental à educação e um conseqüente nível aceitável de aprendizagem.

Conforme Freire (2006), a capacitação para a labuta diária na educação inclusiva vai proporcionar ao professor o conhecimento necessário para lidar com os alunos, garantindo que a sua prática seja de qualidade, permitindo-lhe realizar o que determina os princípios da educação inclusiva. Assim, esta pesquisa se propôs a desenvolver uma investigação nesse campo educacional com o foco na historicidade da inclusão de crianças com deficiência. O objetivo geral foi analisar os marcos históricos do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual. Os objetivos específicos foram investigar e apresentar o percurso desse processo, analisando o panorama da inclusão escolar a partir das variáveis concernentes a esse processo.

METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos sobre o objeto de pesquisa. Seu objeto diz respeito à discussão do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual.

Sobre a pesquisa científica, entende-se que

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2019, p. 1).

Quanto aos recursos teórico-metodológicos da pesquisa, procedeu-se à revisão

de literatura, trazendo autores de referência na área cognitiva, na psicologia cognitiva-mentalista, e outros teóricos com estudos sobre memória e processamento de informação, que embasassem os argumentos acerca da temática.

REFERENCIAL TEÓRICO

A conceituação de deficiência intelectual e impactos nos aspectos cognitivos

Dentre todos os tipos de deficiências, destaca-se a Deficiência Intelectual (DI), cujas primeiras explicações vieram por meio da Medicina, que representava todas as ciências da época; daí porque foi dado mais ênfase ao caráter terapêutico do que educacional. Antes disso, havia sido interpretada como força sobrenatural e, só com o avanço de pesquisas, foi catalogada como doença, sendo passível de estudos científicos complementares e de tratamento especializado em razão da constatação de suas necessidades especiais.

Já a compreensão da ocorrência do déficit intelectual pelo viés educacional ocorreu a partir do surgimento do Naturalismo Humanista. É o que afirma Mantoan (2006, p. 12):

Na segunda metade do século XVIII, sob o clima ideológico dos enciclopedistas franceses, do pensamento de Rousseau e de Locke e, sobretudo, da reação à Inquisição e à Reforma, o homem passou a ser visto como sendo naturalmente bom, puro e generoso. Essas novas ideias deram à deficiência mental a tão esperada oportunidade de ser encarada pelo ângulo educacional, apesar de ainda ser fortemente influenciada pela visão médica.

Em concreto, entendemos habilidades dos processos cognitivos como o conjunto de todas as funções que intervêm na aquisição do conhecimento, no comportamento e na compreensão dos fatos, das pessoas e do meio, e as que fazem menção à percepção, à memória, à linguagem, à atenção e ao pensamento.

Nesta perspectiva, a percepção é entendida como a capacidade de receber a informação pelo meio, processá-la no cérebro e, conseqüentemente, levar esta informação à mente já organizada, propiciando um modo de conhecer o ambiente em que se encontra. A atenção, como um estado de alerta, favorece respostas a uma situação conflitiva; as pessoas com DI apresentam quase sempre déficit de atenção, o que contribui para a não aprendizagem na sala de aula. A memória, como um sistema ativo que organiza e armazena o conhecimento numa localidade do cérebro designada de hipocampo, é responsável dentro do processo de aprendizagem por fazer com que o indivíduo reconheça fatos passados e relembre ações cotidianas.

A linguagem é processada no hemisfério esquerdo do cérebro e é responsável pela nossa conduta comportamental relativa à recepção e à expressão da fala. Em princípio, a linguagem pode ser considerada como base do pensamento, como meio da capacidade de generalização e como reguladora do comportamento humano e das experiências sócio-históricas de cada pessoa.

Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) são aquelas que têm algum tipo de transtorno emocional ou déficit intelectual, físico ou sensorial, que as impede de desenvolver normalmente suas funções dentro de sua idade cronológica, durante a sua aprendizagem. Dentre os diversos autores que discorrem sobre o tema, Fonseca (1991, p. 27) afirma que essas deficiências se apresentam de várias formas, por exemplo:

“(…) a Deficiência intelectual apresenta uma inferioridade intelectual generalizada como denominador comum. Por outro lado, na criança deficiente visual ou auditiva, o problema situa-se ao nível da acuidade sensorial. No que diz respeito à criança emocionalmente perturbada, esta apresenta um desajustamento psicológico como característica comportamental predominante (FONSECA, 1991, p. 27).

Em seus estudos, Fonseca (1991) chama atenção para a importância de desenvolver uma prática educacional efetiva, voltada para a ampliação da capacidade de cada criança, levando em consideração os diferentes tipos de deficiência, ou seja, é necessário que sejam desenvolvidos vários tipos de atividades que, ao serem direcionadas às crianças, contemplem suas necessidades. Ademais, cada deficiência tem sua complexidade:

Na Deficiência Intelectual, as crianças podem estar dentre quatro níveis (leve, moderada, grave, profunda) e a adaptação e o desenvolvimento da sua aprendizagem oscilam de acordo com o nível; a Deficiência Expressiva atinge mais especificamente as áreas motora e verbal, causando alterações no comportamento e também na aprendizagem. Quanto à visão ocorre o mesmo, assim como nos contextos físicos e motor (VAYER, 1989, p. 32).

Contextualização histórica da inclusão educacional da pessoa com deficiência

Discutir acerca da proposta de inclusão das pessoas que possuem necessidades educacionais especiais pressupõe que façamos um resgate histórico sobre os paradigmas construídos ao longo da história da Educação e que se contrapõem ao projeto de educação inclusiva, quais sejam integração, exclusão e segregação. Segundo Esteves, Cruz e Bertelli (2013, p. 14), “essa criança necessita de educação especial, porque ela é, de alguma maneira, marcadamente diferente da maioria das outras crianças”. Na Antiguidade, embora existam poucos registros, os deficientes viviam à margem da sociedade, num contexto em que “a pessoa com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era praticamente exterminada, por meio do abandono” (BRASIL, 2005, p. 8).

Na Idade Média, com o advento do Cristianismo e a constituição da Igreja Católica Apostólica Romana, a sociedade passa a ser comandada por esta. Nesse contexto, foi proibido o extermínio de deficientes, porém se continuava a ignorá-los, evitando a sua participação tanto no contexto educacional como na sociedade como um todo.

Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das ideias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo,

para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Da mesma forma que, na Antiguidade, alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição (BRASIL, 2005, p. 8-9).

No Movimento Reformista, nos séculos XVI e XVII, ocorreram as revoluções burguesas, que resultaram em grandes transformações em todas as esferas da sociedade. A hegemonia religiosa foi derrotada e uma nova forma de produção foi implantada. Nesse período, surgiu uma nova concepção sobre o deficiente, entendeu-se que sua “condição” era produto de causas naturais, “passou também a ser tratado por meio da alquimia, da magia e da astrologia e de métodos da então iniciante medicina” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 36), a qual apresentou muitos avanços, fortalecendo a tese de organicidade. Enquanto de um lado a medicina previa ações de tratamentos, do outro, a tese do desenvolvimento por estimulação previa ações de ensino (BRASIL, 2005).

Com a disseminação da proposta mundial de integração no Brasil foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, legitimando uma educação especial para as crianças excepcionais, tanto em escolas especiais quanto em salas especiais de escolas comuns. Nessa conjuntura de expansão do sistema educacional em consonância com o ritmo de crescimento das indústrias, ampliou-se o acesso à educação e ao mercado de trabalho. Para os alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo, os portadores de deficiência intelectual, distantes dos parâmetros exigidos no ensino regular, foi desenvolvido um método chamado emendativo que, posteriormente, passou a ser chamado de ‘educação especial’, com o objetivo de prepará-los para as salas comuns, continuando o trabalho que antes era realizado por entidades filantrópicas e assistencialistas, como Pestalozzi e APAES (JANNUZZI, 2004, p. 18).

Assim, embora a Constituição Federal de 1988 já tivesse como um dos principais objetivos promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, a educação inclusiva veio cumprir um papel mais significativo, realmente trabalhando na prática esse direito. A Carta Magna, em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, “a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 208).

O processo de construção de uma educação que contemplasse as necessidades dos alunos especiais teve como marco legal a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nesse evento, foi lançada uma série de metas e recomendações educacionais que devem ser cumpridas pelos países-membros da UNESCO, sob pena de não se integrarem ao chamado mundo globalizado. Com isso, os organismos internacionais, Banco Mundial, ONU e UNESCO, passaram a intervir diretamente na educação mundial, tornando-se responsáveis pela elaboração de novos paradigmas educacionais, que ao longo do processo vão se desdobrar em várias políticas

e reformas educacionais nos países pobres, norteadas desde a legislação e a gestão de recursos até a formação docente.

Outro marco importante foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que resultou na Declaração de Salamanca, em 1994, e que discutia a inclusão, declarando que todas as crianças devem ser recebidas na escola, independentemente de suas dificuldades físicas, intelectuais e emocionais (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, apenas a inserção do aluno no ambiente escolar não pode ser considerada inclusão, já que o princípio da educação inclusiva é satisfazer as necessidades dos alunos deficientes a fim de promover o seu acesso a mesma aprendizagem promovida aos demais. E, para que a inclusão seja eficaz, a escola deve se estruturar para garantir o desenvolvimento máximo das habilidades e potencialidades de todos os alunos, sobretudo dos que foram historicamente segregados. Para esse fim, é proclamado na Declaração de Salamanca que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; Os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; E as escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (SALAMANCA, 1994, p. 4).

A educação inclusiva no Brasil passa por dificuldades de toda ordem, como o preconceito, a discriminação de gênero, a invisibilidade social das crianças com deficiência, o desconhecimento das leis que regulamentam seu exercício, a falta de estrutura para formar equipe multidisciplinar de pedagogos para trabalharem as especificidades exigidas na prática de sala de aula, o custo financeiro, o não acesso ao espaço escolar, o alto nível de dependência familiar e outras.

Nas escolas públicas, há um maior acolhimento ao deficiente, por existir no espaço escolar certa homogeneidade de ordem social, financeira etc. Por outro lado, muitas escolas particulares têm resistência em aceitar a inserção de crianças com necessidades especiais, pela estigmatização dos pais de alunos considerados normais. Assim, a inclusão escolar é apenas o início de uma ação maior, pois implica em fazer também a inclusão social de todos os que, ao longo da história, foram tratados como excluídos da sociedade, segregados e impedidos de conviver com outras pessoas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As escolas têm um desafio: o de promover com eficiência a aprendizagem dos acometidos de necessidades educacionais especiais, com igualdade e justiça, efetivando a educação inclusiva escolar e culminando na inclusão social (MELO, 2010).

Paulon (2005, p. 22) faz a mesma reflexão:

As referências usualmente feitas de inclusão no campo da educação consideram as dimensões pedagógica e legal da prática educacional. Sem dúvida, dois campos importantes quando se pretende a efetivação destes ideais. No entanto, uma importante ampliação da discussão sobre os caminhos das políticas públicas para a inclusão escolar seria a consideração do contexto em que se pretende uma sociedade inclusiva.

Logo, a proposta da educação inclusiva é eliminar, através da inclusão educacional, as práticas de exclusão social que ocorrem devido a não aceitação das diversidades de raça, etnia, classe social, religião etc. (VITELLO; MITHAUG, 1998).

Porém, algumas instituições escolares não promovem inclusão social, por estarem organizadas de tal forma a reproduzir a lógica da sociedade vigente, a qual legitima as desigualdades em todas as suas relações. Sendo assim, a escola é um instrumento de capacitação que contribui para a manutenção de uma sociedade capitalista.

As políticas públicas, enquanto ações do Estado, se materializam por meio de projetos, programas, diretrizes e atividades de atenção às demandas da sociedade. O termo “público” serve para identificar a política como não sendo particular, individual, ou mesmo privada.

Dessa maneira, o processo de criação das políticas públicas reflete as relações de poder existentes em todos os campos da sociedade, envolvendo agentes estatais e não estatais e a sociedade. Por essa razão, as avaliações da efetivação das políticas públicas são, muitas vezes, ignoradas, com a intenção de não demonstrarem os conflitos em alguns períodos e seguimentos quanto aos resultados da aplicação de determinada política pública.

Nessa direção, Trevisan e Bellen (2008, p. 529) acrescenta que:

A avaliação é uma operação na qual se julga o valor de uma iniciativa organizacional, partindo de um quadro referencial ou padrão comparativo previamente definido. Trata-se de uma operação que visa constatar a presença ou a quantidade de um valor desejado nos resultados de uma ação empreendida para obtê-lo, partindo-se de um quadro referencial ou critérios de aceitabilidade pretendidos.

Na perspectiva da inclusão, a atenção das escolas à diversidade é resultado da observância à legislação, que gera políticas públicas que exigem transformações no interior da escola, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário então refletir sobre as implicações da legislação, das políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades especiais educacionais, em relação a ações que apontem para

a desconstrução dos parâmetros baseados no conceito de normalidade dos sujeitos que permeia a estrutura educacional brasileira e que, para Silva (1997, p. 11), “(...) não é mais do que a violenta imposição de uma suposta identidade, única, fictícia e sem fissuras, daquilo que é pensado como o normal”.

Assim, o padrão de normalidade imposto à sociedade e seguido por todas as suas esferas não abre espaço para a atuação das pessoas com necessidades especiais; ao contrário disso, a educação inclusiva propõe em sua base a aceitação desses sujeitos, ao questionar os modelos de aprendizagem existentes, a capacitação dos professores e da própria escola, a postura da sociedade nesse processo, visando à valorização das diferenças. Ela aparece, pois, como uma forma de superação do modelo vigente de educação, em que os alunos podem ser vistos sob novas percepções, apontando a capacidade de desenvolvimento de todos os sujeitos, sem que haja exclusão.

Além disso, a escola, através da educação inclusiva, torna-se um espaço que acolhe todos os tipos de pessoas, independente de religião, raça, cultura e dificuldades educacionais. Por esse motivo, Freire (2006) salienta que a prática pedagógica se tornou uma das ferramentas principais para a efetivação das políticas inclusivas, sendo necessário focar em uma educação para a diversidade, formando sujeitos multiculturais, capazes de refletir e analisar criticamente a realidade na qual se encontram inseridos.

Para Freire (2006, p. 55), as necessidades educacionais especiais definem-se e identificam-se na relação concreta entre o educando e a educação escolar. Por conseguinte, na dinâmica inclusiva, os recursos educacionais especiais requeridos pela situação de ensino e de aprendizagem é que se configuram como Educação Especial e não devem ser reduzidos a uma ou outra modalidade administrativa pedagógica. Como classe ou escola especial deve ser muito mais que isso, a educação inclusiva deve ser uma educação democrática, igualitária, que garanta o respeito e a dignidade de uma vida sem separação.

Como critério primeiro, é dada ao docente a responsabilidade de conhecer os seus alunos, de identificar suas dificuldades e de reconhecer aqueles com necessidades especiais para tomar atitudes corretas em cada situação que for surgindo, pois nem sempre os estereótipos condizem com as dificuldades apresentadas dentro da sala de aula, e somente o professor saberá identificar. Dessa forma, conhecer as dificuldades de cada aluno é importante para a construção de um novo currículo, que possa refletir o meio social em que ele está inserido e perceber quais conteúdos devem ser trabalhados, contemplando as necessidades do educando, seja ele aluno com necessidades educacionais especiais ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante tal entendimento, a educação inclusiva não prevê um ensino individualizado para os alunos com necessidades especiais. Ela pretende contribuir submetendo-os ao

mesmo ensino, de forma a auxiliá-los para que possam alcançar os mesmos objetivos propostos aos demais alunos. Por isso, o real sentido da educação inclusiva deve ser bem apreendido pelos professores, para que sejam sensíveis às oportunidades de promover a inclusão nas suas práticas e ações docentes. Assim, é importante no processo de ensino de alunos especiais o educador usar sentimentalismo, afetividade e emoção, facilitando sua ação docente enquanto formador.

Nas palavras de Freire (2006, p. 32),

torna-se indiscutível a importância da família no desenvolvimento de crianças/adolescentes, principalmente quando se trata da criança com alguma necessidade especial. A família é o berço, o núcleo social básico e das relações aí estabelecidas vão depender as relações interpessoais de seus integrantes e de toda dinâmica que envolve esse relacionamento familiar.

Desse modo, a participação dos pais é muito importante no processo de aprendizagem dos alunos especiais, o que sugere à escola ser um espaço aberto para a família, desenvolvendo atividades que possam ser realizadas com a ajuda dos pais em casa, no auxílio à prática do professor. Segundo Freire (2006), o papel dos pais vai além do acompanhamento de atividades pedagógicas, também envolve atenção aos avanços e aos retrocessos da criança, referentes ao seu desenvolvimento cognitivo, à construção do conhecimento, à relação com a escola e ao mundo ao seu redor.

Logo, poderão contribuir, considerando as áreas de mais dificuldades da criança que necessitam de intervenção. A escola fica responsável pelos conhecimentos sistematizados que vão proporcionar às crianças as condições necessárias, para serem inseridas na sociedade enquanto cidadãos com identidade social e cultural. A participação dos pais nessa preparação para a vida em sociedade é considerada essencial no desenvolvimento pleno das crianças.

O desejo de que haja “igualdade” não é suficiente para que haja esse sentimento humano entre as pessoas. Além disso, tende a ser substituído pela padronização, por meio de tentativas de tornar o indivíduo com deficiência uma pessoa normal. Contudo, isso jamais vai ocorrer, e sim uma “igualdade de oportunidades” entre os alunos, porque a igualdade referida aqui não está no grau humano, mas nas oportunidades em relação à competitividade. Assim, ao receber os alunos, a escola deve estar preparada para que todos os que fazem o ambiente escolar possam respeitar as diferenças que existem em cada um e proporcionar uma educação que favoreça a sua emancipação humana, o seu desenvolvimento crítico, o seu saber, assim como a sua participação ativa, libertando-se do pensamento dominante (LEITE FILHO, 2011).

Para que ocorra inclusão em nível educativo, é necessário que as mudanças não se restrinjam somente à sala de aula, mas sejam efetivadas em todo o ambiente escolar, inclusive em sua estrutura física, com a construção de rampas, a implementação de sinalização e a sonorização para os deficientes visuais; com a aquisição de materiais em

leiteiro para alunos surdos; com a utilização de materiais pedagógicos que facilitem o processo de aprendizagem de acordo com a deficiência; e principalmente com a mudança de pensamento dos professores e demais profissionais da educação (LEITE FILHO, 2011).

Quando a proposta é lutar por uma escola para todos, é preciso saber negociar, sem discriminações, sem ensino à parte, diferenciado, tanto para os mais quanto para os menos privilegiados. O foco dessa pesquisa, em uma palavra, é propor que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. Assim, a pluralidade do aprendizado é efetivada na convivência em todos os ambientes humanos. Segundo Mantoan (2006), não se pode conceber a educação sem que seja solidária e acolhedora e, sobretudo, que proporcione uma formação completa, efetivada a partir das capacidades e talentos de cada um.

Ressalte-se que o significado da Educação está para além das atividades pedagógicas; ademais, seu significado não dialoga com exclusão de ninguém. A escola, enquanto instituição pensada como ambiente que promove a educação, não pode adotar práticas discriminatórias, ao contrário, em seu sentido mais amplo, emancipa o indivíduo (CORTESÃO; STOER, 1996).

A Educação, portanto, na perspectiva da inclusão, deve ter como princípio a disponibilização do atendimento especializado e, além disso, deve promover a interação e o respeito às diferenças, desde o nível infantil ao adulto, como ensina Leite Filho (2011). Na concepção inclusiva, de acordo com a legislação, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil à universidade.

Por fim, vale registrar aqui que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Capítulo V, referente à Educação Especial, em seu artigo 58, afirma que na modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais, é possível perceber que não apenas o discurso, mas também os esforços e as ações estão mais próximos do que se considera inclusão escolar, na perspectiva de uma educação especial. No entanto, não se efetiva de forma isolada da comunidade escolar, mas inserida no ensino regular (NÓBREGA; CARVALHO, 2004).

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Formação continuada à distância de professores para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CORTESÃO, L.; STOER, S. A interculturalidade e o carácter educativo da escola: os dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. **Inovação**, 1996. p. 35-51

ESTEVES, L.; CRUZ, E.; BERTELLI, R. Níveis de envolvimento de uma criança com Síndrome de Down em contextos de inclusão e educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 31-44, 2013.

FONSECA, V. **Educação especial**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1991.

FREIRE, S. **Inclusão escolar**: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva. São Paulo: Artmed, 2006.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEITE FILHO, L. L. **O desafio da inclusão escolar**: uma revisão de literatura. 2011. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.

MANTOAN, M. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer?. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MELO, F. **O aluno com deficiência física na escola regular**: condições de acesso e permanência. Natal: EDUFRN, 2010.

NÓBREGA, D.; CARVALHO, M. Entre o ideal e o real: um estudo do campo semântico das representações sociais de educação inclusiva. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, III, 2004, Teresina. *Anais* [...]. Teresina: UFPI, 2004. p. 1-11.

PAULON, S.; FREITAS, L.; PINHO, G. Documento subsidiário à Política de inclusão. 2005. Brasília. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26653> > Acessado em: 01 jan. 2022

SALAMANCA. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Espanha**, Salamanca, 1994.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. Contextualização. In: SAMPAIO, C.; SAMPAIO, S. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 33-54.

SILVA, T. **A política e a epistemologia do corpo normalizado**. Rio de Janeiro: Espaço, 1997.

TREVISAN, A.; BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 529-550, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

VAYER, P. **Integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

VITELLO, S.; MITHAUG, D. (ed.). **Inclusive schooling**: national and international perspectives. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MANUEL JAIME NEVES OSTERNO

Data de aceite: 02/05/2022

Luciana de Moura Ferreira

Cento Universitário INTA – UNINTA

Sobral – CE, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/0402458837479508>

<https://orcid.org/0000-0001-8389-9530>

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do Processo de Avaliação e o Fracasso Escolar na Escola Manuel Jaime Neves Osterno na Escola Pública Municipal. Diante dos vários desafios e dificuldades encontrados na escola, sabe-se que o fracasso escolar é um problema prevalente nas escolas que precisa ser entendido no contexto de problemas socioeconômicos e das inadequações do sistema educacional. Os autores pesquisados, tais como Arroyo (2000), Forgiarini (2007), Luckesi (1996), Rogers (1985), Rossini (2002), entre outros, aborda como a avaliação e o fracasso escolar tornou-se um dos grandes desafios para a escola pública brasileira, porque envolve um grande número de pessoas interessadas em assegurar o direito à educação escolar no que se refere às condições de entrada e permanência pela oferta de ensino público gratuito e de qualidade em todos os níveis de ensino. Considerando, a importância da avaliação na escola, fica, portanto, evidenciado a importância de haver uma gestão democrática para que a direção escolar possa compartilhar seus desafios, na tentativa de melhorar a qualidade da educação principalmente dentro

das instituições escolares no que se refere à avaliação escolar e ao fracasso escolar de alguns educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Dificuldade de Aprendizagem, Processo de Avaliação.

TEACHERS PERCEPTION ABOUT LEARNING DIFFICULTIES IN ELEMENTARY EDUCATION AT THE MANUEL JAIME NEVES OSTERNO SCHOOL

ABSTRACT: The present work aims to reflect on the importance of the Assessment Process and School Failure at the Manuel Jaime Neves Osterno School in the Municipal Public School. Faced with the various challenges and difficulties encountered in school, it is known that school failure is a prevalent problem in schools that needs to be understood in the context of socioeconomic problems and the inadequacies of the educational system. The authors researched, such as Arroyo (2000), Forgiarini (2007), Luckesi (1996), Rogers (1985), Rossini (2002), among others, address how the evaluation and school failure has become one of the great challenges for the Brazilian public school, because it involves a large number of people interested in ensuring the right to school education in terms of entry and permanence conditions by offering free and quality public education at all levels of education. Considering the importance of evaluation in school, it is therefore evident the importance of having a democratic management so that the school administration can share its challenges, in an attempt to improve the quality of education

mainly within school institutions with regard to school evaluation and the school failure of some students.

KEYWORDS: School, Learning Disabilities, Assessment Process.

INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo é analisar o processo de avaliação e o fracasso escolar na Escola Municipal Manuel Jaime Neves Osterno, que atende do 1º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino, no Município de Marco- Estado do Ceará. Sendo a missão da escola mediar à formação do aluno, sendo ela para seus alunos um lugar de vivência prazerosa. Para isso a aprendizagem deverá ser significativa, nos aspectos culturais e sociais de cada educando onde os mesmos passarão a ser o sujeito condutor de sua própria história. (LIBÂNEO, 2011)

O processo avaliativo será eficiente na obtenção de resultados, coerente com a sua função educacional, que é de detectar dificuldades de aprendizado com o objetivo de proporcionar instrumentos para que o educando as supere. Avaliar não é fácil. Os professores estão constantemente se confrontando com posturas pedagógicas tradicionais, que são passadas na vida escolar e que acabam por utilizá-las, por acharem mais convenientes e cômodos continuar como está. (LIBÂNEO, 2007) Neste sentido, este trabalho tem o objetivo de refletir sobre o processo de avaliação e até que ponto a mesma implica no sucesso ou no fracasso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia adotada realizou-se através de uma pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Manuel Jaime Neves Osterno. O arcabouço teórico desse trabalho está apoiado em Arroyo (2000), Forgiarini (2007), Luckesi (1996), Rogers (1985), Rossini (2002), entre outros, que fundamentaram o estudo em questão.

A avaliação, como processo, faz parte do cotidiano da escola, e das responsabilidades do professor, portanto cabe a ele aperfeiçoar suas técnicas de avaliação, pois, a avaliação é uma atividade complexa, que não se resume à realização de provas e atribuições de notas, mas engloba uma serie de objetivos. Devido a isso, o termo avaliação é usado como exame, nota, sucesso ou fracasso, promoção ou repetência. (CHUEIRE, 2008)

A avaliação, segundo as atuais concepções pedagógicas, toma dimensões mais amplas, pois, deve abranger aspectos do ensino-aprendizagem, tais como objetivos sociais e conjuntivos, ajudando o educando a construir os seus conhecimentos e superar suas dificuldades. Desse modo, cabe à avaliação verificar em que medida esses objetivos estão sendo alcançados, para ajudar ao aluno a avançar na aprendizagem. (LUCKESI, 2014)

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesse estudo é uma pesquisa de campo, caracterizada quanto a sua abordagem como qualitativa exploratória e explicativa, visto que houve um

cuidado maior quanto à elaboração dos resultados encontrados, afinal o conhecimento é “um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013).

Dessa maneira, procedimentos metodológicos utilizados objetivaram explorar as percepções dos docentes a respeito das dificuldades na aprendizagem dos alunos da escola Municipal Manuel Jaime Neves Osterno, localizada na cidade de Marco – CE, a pesquisa de foi realizada com professores do Ensino Fundamental II, da referida Escola.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos: no primeiro momento foram aplicados questionários aos professores durante a semana pedagógica. No segundo momento, foram realizados encontros com grupos focais, contando com a participação de 6 professores do Ensino Fundamental I e 8 professores do ensino fundamental II, perfazendo um total de 14 professores. Ressaltamos que os encontros com os grupos focais, tiveram duração de uma hora e vinte minutos, e tiveram como objetivo identificar as explicações sobre as dificuldades de aprendizagem e avaliação de seus alunos.

O registro das narrativas nos grupos focais foi realizado por meio de registro escrito no diário de campo. A aplicação do questionário buscou identificar o tempo de atuação do docente; o número de turmas que atua a quantidade média de alunos por turma; bem como sua percepção sobre avaliação e aprendizagem escolar. No segundo momento da pesquisa, foram instigados a refletir sobre a seguinte questão: Na sua visão, quais são as principais dificuldades na aprendizagem escolar?

Para análise dos dados, realizou-se uma leitura dos questionários e dos diários de campo construídos a partir dos grupos focais. Os resultados foram elaborados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2009)

REFERENCIAL TEÓRICO

Nas últimas décadas tem-se observado uma atenção especial com relação ao estudo de questões relacionadas às causas do baixo desempenho da escola pública, gerando conseqüentemente o fracasso escolar, evasão entre outros. Neste sentido, surgiu uma intensa bibliografia sobre um dos instrumentos que muito tem contribuído para essa situação, ou seja, a avaliação da aprendizagem escolar. Segundo Rogers (1985, p. 145), “a educação tradicionalmente imaginou a aprendizagem como atividade cognitiva, que funciona do lado esquerdo do cérebro e tende a funcionar de modo linear e lógico, lidando apenas com os conceitos e ideias”. Esse modelo de organização escolar tem sido aceito, no entanto, sabe-se que para o envolvimento do indivíduo no processo de aprendizagem, pois assim a aprendizagem passa de uma automatização e torna-se significativa e passa a considerar as experiências e os conhecimentos prévios dos indivíduos. (ROGERS 1985, p. 145)

Segundo o autor, quando aprendemos dessa maneira, somos integrais utilizando todas as nossas capacidades. Argumenta ainda que “O ensino tradicional constitui uma função quase completamente fútil, desperdiçada, superestimada, no mundo mutante de hoje”. Seu maior sucesso é dar às crianças incapazes de aprender a matéria um senso de fracasso. (ROGERS 1985, p. 145) Segundo Rogers (1985, p. 145) luta-se hoje para erradicar da escola o fracasso evidente. Fracasso esse que é representado pela evasão, pela reprovação, pelo sentimento de incapacidade ao final do processo educativo formal. (PRIOSTE, 2020)

Daí a necessidade de uma aprendizagem significativa, que vise ao todo intelectual e afetivo e que seja desenvolvido segundo Ferreira (2009, p. 20) em “um clima no qual a inovação não seja atemorizadora, no qual capacidades criativas de todos os interessados sejam alimentadas e expressas ao invés de abafadas”.

O fracasso escolar é visto então, como uma questão individual, próprio de cada aluno e seus problemas. No entanto, não se pode responsabilizar somente a ele, nem tão pouco ao professor, que muitas vezes não é preparado para esta outra função, a de avaliador. Precisa-se, sobretudo, rever os paradigmas da avaliação do desempenho escolar, bem como da educação como um todo, para que a aprendizagem do aluno possa ir além da sala de aula. O modelo classificatório de avaliação, onde os alunos são considerados aprovados ou não aprovados, oficializa a concepção de sociedade excludente adotada pela escola.

Segundo estudos de Patto (1999) as explicações dadas à questão do fracasso escolar da escola pública brasileira, foram baseadas, num primeiro momento, nas teorias racistas, por volta do ano de 1870, quando os colonizadores tinham os colonizados como seres inferiores intelectualmente e, como tais, incapazes de aprender. O auge destas ideias racistas foi o período de 1850 a 1930, em que os intelectuais brasileiros começaram a atentar para as questões da escola e da aprendizagem escolar sob a influência da filosofia e da ciência francesas.

De acordo com Forgiarini (2007), os primeiros estudos sobre dificuldade de aprendizagem apontavam as causas não no indivíduo, mas sim nos métodos, os quais não consideravam a individualidade nem as múltiplas formas de aprendizagem. Essas eram práticas da escola tradicional a partir desses primeiros estudos formula-se uma nova concepção de criança, que reconhece sua especificidade psicológica.

Os avanços da psicologia como ciência experimental e diferencial, fazem com que o movimento escola novista, passa a defender uma pedagogia afinada com as potencialidades do indivíduo, enfatizando a importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos (FORGIARINI,2007) Foi inserida nesse contexto que a psicologia, passa a adotar o diagnóstico, passando, assim, a justificar as dificuldades de aprendizagem, por meio de programas preventivos, baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil. Predominou, dessa forma, a explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem.

Essa forma de explicar as dificuldades de aprendizagem foi responsável por duas distorções no modelo da escola novista, de um lado, enfraqueceu a ideia de abordar no planejamento educacional, o processo de desenvolvimento infantil enquanto conhecimento necessário para o aperfeiçoamento do ensino, e implementou os procedimentos psicométricos, deslocando novamente a explicação do fracasso para o aprendiz e suas supostas deficiências; de outro, o ideário escola novista foi apropriado no que tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta pela ampliação e democratização da rede de ensino fundamental (PATTO, 1999)

Sobre as dificuldades na aprendizagem, Mortatti (2013) afirma que ainda persistem as explicações que responsabilizam os professores, culpam as crianças e a família, explicações que são reducionistas. Para a autora, apesar da expectativa colocada sobre o modelo didático do construtivismo, essa mudança está longe de acontecer visto que os modelos político pedagógicos do Brasil, ainda estão permeados pelo analfabetismo funcional de gerações. Finalmente a formação docente no Brasil ainda é voltada para o professor como facilitados do processo, com foco nos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A maioria dos professores investigados atuava no Ensino Fundamental há mais de 6 anos ou mais, havendo dois dos entrevistados que tinham menos de 3 anos de experiência. Constatamos que a maior parte dos professores apresentava um tempo satisfatório de experiência na docência. Ressaltamos que a experiência pode ser compreendida como uma vantagem, visto que os identificou-se que os mesmos sentiam-se inertes quanto a sua autonomia pedagógica, conseqüentemente demonstravam frustração com a docência. No que concerne as às dificuldades de aprendizagem, mais da metade dos professores afirmaram ter em suas turmas alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que esses alunos concentravam-se em sua maioria no ensino fundamental II.

No âmbito dos grupos focais, a média das respostas apontou que independente das dificuldades de aprendizagem e dos resultados das avaliações, os alunos seriam promovidos de ano devido as políticas de progressão continuada. De acordo com a percepção dos professores, a recomendação de alfabetizar as crianças até a idade de 8 anos, segundo o Pacto de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), era inadequada se analisadas as metodologias e as condições de trabalho docente, sem falar na idealização de um modelo de aluno, inexistente quanto a realidade das periferias, nessa perspectiva, o PNAIC não oferece parâmetros adequados em relação à aprendizagem.

Quanto aos direcionamentos para o acompanhamento escolar ou apoio psicopedagógico, havia uma orientação nas escolas para não encaminhar as crianças que não iriam participar da avaliação externa. Os professores foram unânimes em não concordar com essa orientação, pois defendiam que as dificuldades na aprendizagem

quando percebidas no início do processo de alfabetização apresentam maiores chances de superação, quando trabalhadas. Outra situação que foi apontada pelos professores, foi a ausência de professores de apoio na escola, sendo necessário que os alunos sejam encaminhados para outros órgãos. Conseqüentemente, quando esses alunos não recebem acompanhamento adequado, as dificuldades de aprendizagem agravam-se e muitas vezes levam a evasão escolar.

Os indicativos de concentração de alunos com dificuldades de aprendizagem, estavam concentrados nos primeiros anos do fundamental II, esse dado coaduna com o resultado de estudos que apontam o crescimento de queixas por problemas de aprendizagem nessa etapa do processo educativo. (PRIOSTE, 2020)

Os resultados da análise da aplicação dos questionários aos professores, sobre as principais causas das dificuldades na aprendizagem, foram analisadas em contraposição aos dados coletados nos grupos focais. Quanto aos resultados sobre as dificuldades na aprendizagem, constatou-se que elas são associadas principalmente, às famílias e às crianças, confirmando os estudos realizados por Patto (2000) e Mortatti (2013). Ressaltamos que a família foi apontada como a principal causa das dificuldades de aprendizagem, no entanto outros fatores são citados/associados às famílias.

Dentre as causas destacadas pelos professores, aparecem questões comportamentais e fatores decorrentes do sistema educacional, ao ambiente escolar, além das questões socioeconômicas e culturais, incluindo também a falta de valorização dos professores.

Na categoria Família, os professores associam as dificuldades de aprendizagem a ausência de acompanhamento dos pais quanto a vida escolar dos estudantes, além da ausência de uma estrutura familiar. No âmbito dos grupos focais, foi destacado pelos professores que as famílias colocam a responsabilidade sobre o processo educativo dos seus filhos na escola, e ausentam-se dessa função, e devido a isso a indisciplina e problemas associados a comportamento são comumente associadas às dificuldades de aprendizagem.

A pesquisa apontou que existe uma expectativa por parte dos professores, que as famílias ao assumirem uma postura ativa quanto a vida escolar dos alunos, irá afetar positivamente o desempenho dos alunos no quesito aprendizagem. Em suma, esperam que os pais disciplinem os filhos e incentivem a buscar o conhecimento como meio de transformação da realidade social e cultural. De acordo com Sarti (2007), a visão romântica de família dificulta propostas interventivas de educação. Ainda sobre as queixas dos professores quanto a família, aparece a questão da infreqüência, situação que é unanimemente associada ao desinteresse da família e a ausência de compreensão da importância da educação na vida do aluno.

De acordo com Patto (2000), historicamente os professores encontram na família o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem, visto que associam a elas

as problemáticas psíquicas e morais. Além do que, essa é uma excelente estratégia para retirar de si a responsabilidade dos problemas de aprendizagem. Segundo Charlot (2005), os problemas de aprendizagem dos alunos são compreendidos pelos professores como incapacidade e sofrimento, situação que tende a ser agravada a medida que o fracasso persiste, nesse sentido culpabilizar as famílias é uma saída plausível para os professores.

Destarte, o sentimento de impotência, a ausência de apoio e de redes de formação e diálogo, reforçam a busca por culpados e as justificativas infundadas. No entanto, é necessário cuidado com a generalização, e mudança de postura, visto que não deve-se buscar os culpados e sim soluções. (SOUZA, 2010) Dentre os professores, vários apontaram metodologias e propostas que aplicam no cotidiano, para auxiliar os estudantes que apresentam problemas de dificuldade, nesse sentido foram destacados, reforço escolar no contra turno, aprendizagem por pares, e utilização das metodologias ativas.

Quanto a percepção das dificuldades a partir do aluno, os professores destacam a ausência de competências e habilidades nos alunos, o que conseqüentemente dificulta a aprendizagem escolar. A maioria dos entrevistados, apontou que as causas das dificuldade estão associadas a deficiências psíquicas e comportamentais dos alunos, destacando a ausência de interesse, dificuldade de concentração, problemas em atender comandos e ausência de maturidade, tudo isso quase sempre acompanhado de problemas sócio afetivos.

Na categoria sistema educacional e escola, os professores apontaram que a formação docente, bem como suas metodologias são também pontos relevantes no processo de aprendizagem do aluno. No âmbito dos grupos focais, ocorreram diversas discussões sobre esses pontos, destacando em especial a falta de autonomia dos professores para organização e utilização de práticas pedagógicas no âmbito da sala de aula.

Outra questão citada nessa categoria foi o sentimento de desvalorização dos professores, pois os mesmos não se sentem estimulados a dedicar-se a profissão, tanto no quesito reconhecimento social quanto salarial. Os docentes destacaram ainda, que veem as formações realizadas pelos sistemas educacionais como desmotivadoras, visto que apresentam práticas e modelos distantes da realidade vivenciadas em sala de aula.

Na categoria de análise, outros aspectos, foram citados como causas das dificuldades de aprendizagem os fatores sociais, econômicos e culturais. Ressaltamos que nessa categoria as narrativas aparecem vagas, comumente sendo associadas as influências do contexto social, cultural e econômico em que os alunos estão inseridos. Analisando as falas dos professores, percebe-se a associação equivocada entre conhecimento/aprendizagem e acesso ao capital cultural. (CHARLOT, 2005)

No âmbito dos grupos focais, a categoria outros aspectos, apresentou situações do cotidiano dos alunos associadas as dificuldades de aprendizagem. Dentre as situações apontadas, podemos destacar os alunos que vão para escola motivados pela merenda, pois em casa não tem nem mesmo as principais refeições, a ausência de acompanhamento

médico diante de da saúde cognitiva e emocional dos alunos, necessidade de trabalhar para auxiliar na renda familiar. Analisando as situações apontadas pelos grupos focais, percebe-se uma expectativa dos professores quanto a contribuição de profissionais tais como assistente social, psicólogos e psiquiatras para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões acerca das dificuldades de aprendizagem no Brasil são complexas, especialmente no que concerne à educação pública. Nessa perspectiva, é urgente compreendermos a percepção e o sentimento dos professores que cotidianamente enfrentam problemáticas no âmbito da sala de aula e das metas a serem alcançadas.

Os dados coletados a partir dos questionários apontaram que a maioria dos professores identificaram em suas turmas alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo essas dificuldades atribuídas a problemas estruturais no âmbito familiar, apontando para ausência do acompanhamento dos pais, falta de incentivo familiar, problemas emocionais e comportamentais. Os questionários apontaram ainda problemas associados ao sistema educacional, ao contexto social, econômico e cultural dos alunos e por fim o sentimento de desvalorização da educação.

Os grupos focais discutiram as categorias que foram mencionadas nos questionários, contudo algumas questões foram mais enfatizadas no momento das discussões. Vale destacar que embora a pesquisa apresente discussões e justificativas estereotipadas no cotidiano das pesquisas educacionais, visto que os resultados apontam a família e os alunos como os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem, um olhar mais apurado sobre os resultados sugerem o descontentamento dos professores com as políticas públicas e com o sistema educacional. Essa compreensão dos resultados ocorre a partir da convergência destes quanto as mudanças na legislação escolar ocorrerem sem as devidas adaptações na estrutura do ambiente escolar, da rejeição à aprovação automática, além do descontentamento com as formações para docência, com a ausência da autonomia e falta de profissionais preparados para auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Finalmente a pesquisa indicou a ausência de políticas públicas voltadas para as famílias, visto que os programas de governo tendem a contribuir para a permanência dos problemas sociais, visto que tem um caráter muito mais assistencialista do que transformador da realidade social. Além dessas questões, ainda emergem nos discursos dos professores a insatisfação dos docentes quanto ao reconhecimento profissional, a um cotidiano profissional precário e o descaso nacional com a educação.

Ao fim dessa pesquisa concluímos que a percepção dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem estão associadas a uma ausência de políticas públicas

voltadas para a educação e para a sociedade, não de forma assistencialista mais sim transformadora, visto que os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos ainda estão na esfera da organização sócio cultural e econômica da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed, 2008.

CHARLOT, Bernard. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: MRECH, Leny. Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 33-56.

CHUEIRE, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

FERREIRA, Lucinete Maria de Sousa. **Retratos da Avaliação**: Conflitos, desvirtuamento e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, José C. e SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**, para que? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. Cortez editora, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4 (esp.), p. 2267-2286, 2016. Dossiê: Alfabetização: desafios atuais e novas abordagens.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década de alfabetização” no Brasil. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **A profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 13-34.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PRIOSTE, Claudia Dias. Educação inclusiva: de que se queixam os professores de escola pública. In: GOMES, Mônica G. T.; SOUZA, Maria Cecília C. C. **Educação pública nas metrópoles brasileiras**. São Paulo: Edusp, 2011. p. 71-93.

PRIOSTE, Claudia. Tecnología, educación e innovación: riesgos y oportunidades. **Journal of Engineering and Technology**, Caldas, v. 4, n. 2, p. 72-83, 2016.

PRIOSTE, Claudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e220336, 2020.

SARTI, Cynthia Andersen. Familias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Faller (Org.) **Família, redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: Cortez: PUC/SP, 2007. p. 21-36.

CAPÍTULO 21

PRÁTICAS INTERVENZIONISTAS PSICOEMOCIONAIS COM PAIS DE RECÉM- NASCIDOS INTERNADOS EM UNIDADES DE TERAPIA INTENSIVA

Data de aceite: 02/05/2022

Tamara Cosme Rodrigues Ferreira

Santa Casa de Misericórdia de Sobral – SCMS
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7805005945345038>

Keila Maria Carvalho Martins

Centro Universitário INTA – UNINTA
Sobral-CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6292419679140787>
<https://orcid.org/0000-0001-5954-473X>

Jorge Luís Pereira Cavalcante

Centro Universitário INTA – UNINTA
Sobral-CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6174271554978855>
<https://orcid.org/0000-0001-9168-9517>

Francisco Leonardo Teixeira de Sousa

Santa Casa de Misericórdia de Sobral – SCMS
Sobral-CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3952378177274438>

RESUMO: Este estudo objetivou analisar as intervenções psicoemocionais com pais de bebês internados nas Unidades de Terapia Intensiva Neonatais como método coadjuvante na assistência à saúde neonatal por meio da literatura científica. Trata-se de uma revisão integrativa realizada em janeiro de 2021 nas bases de dados *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online*, Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde e *Scientific Electronic Library Online*. Foram utilizados como critérios de inclusão artigos

publicados com delimitação temporal entre 2010 e 2020, no idioma português e inglês, com acesso livre na íntegra, que abordaram alguma intervenção em nível de grupo com pais de recém-nascidos prematuros internados em unidades de terapia intensiva neonatais. Inicialmente foram encontrados 22 artigos, sendo que após a avaliação dos mesmos foram selecionados 07 trabalhos para compor este estudo. Pareando-se os resultados da amostra foi observado que em todos os estudos analisados havia programas ou grupos de apoio aos pais de bebês internados em Unidades de Terapia Intensiva Neonatais como método eficaz para reduzir os danos emocionais e psicológicos oriundos do estresse da hospitalização de seus filhos, bem como vincular de maneira acentuada a relação com a equipe de saúde, proporcionando maior segurança e conforto aos pais. Tal relação coopera com os pais nos cuidados com seus filhos, uma vez que entendem melhor o ambiente e procedimentos de uma Unidade de Terapia Intensiva Neonatal, tornando-se também participantes do processo. Diante dessa investigação, foi compreensível a importância de desenvolver métodos e/ou programas que integrem pais e familiares dentro do contexto do cuidar em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal, tornando-os sujeitos ativos do processo, obtendo-se assim desfechos positivos não somente para os pais, mas também para os filhos e para a equipe de saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Unidades de terapia intensiva neonatais. Pais. Mediação.

PSYCHO-EMOTIONAL INTERVENTIONAL PRACTICES WITH PARENTS OF NEWBORNS INTERNED IN INTENSIVE CARE UNITS

ABSTRACT: This study aimed to analyze how psycho-emotional interventions with parents of intensive babies in Neonatal Care Units as a supporting method in neonatal health care through the scientific literature. This is an integrative review carried out in January 2021 in the Medical Literature Analysis and Retrieval System Online, Latin American and Caribbean Health Sciences and Scientific Electronic Library Online databases. They were used intensively, such as the level of inclusion, published with temporal delimitation in Portuguese and 2020 with free access in Portuguese, which addressed some group intervention with parents of newborns in internal developments of neonatal care units. Initially, 22 articles were found, and after their evaluation, 07 works were selected to compose this study. Pairing the results of the sample it was observed that in all the methods of studies of their studies studied intensive support programs of babies in neonatal programs as effective to reduce the damages and psychological resulting from the hospitalization test, as well as linking the way to guarantee the relationship with the health team, providing greater safety and comfort to parents. This cooperates with parents in caring for their children, a relationship that better understands the environment and procedures of a Neonatal Intensive Care Unit, since the participants in the process are also understood. Programs that integrate parents and family members of the study within programs that integrate parents and family members of intensive care, make them considered active in the process, so that not only research projects are considered positive, and it was designed to take care of the importance of develop parenting methods, but also for the children and the healthcare team.

KEYWORDS: Neonatal intensive care units. Country. Mediation.

INTRODUÇÃO

O nascimento prematuro, ou seja, aquele acontecido antes da 37^a semana de gestação, corresponde a 9,2% dos partos no Brasil. A nível mundial, por ano, são 15 milhões de prematuros, sendo esta a segunda causa de morte antes dos cinco anos de idade e a causa mais comum de internação em Unidades de Terapia Intensiva neonatais (UTIN's). Segundo dados do Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos (SINASC), em 2019, a taxa nacional de partos prematuros foi de 11,14%, dos quais 27,7% ocorreram na região Nordeste e 17,9% no Estado do Ceará (WH O, 2018; DATASUS, 2019).

Compreende-se a prematuridade como uma síndrome clínica complexa, cujo processo tem início ainda antes da gestação e que repercute durante toda a vida do indivíduo. Os fatores determinantes do tipo socioeconômicos e estilo de vida e trabalho contribuem potencialmente para o desencadeamento desta síndrome, além das razões biológicas (SBP, 2017).

O peso de nascimento e a idade gestacional são importantes indicadores de saúde do recém-nascido (RN), considerando que o risco de complicações neonatais é inversamente proporcional a estes. De acordo com a idade gestacional de nascimento, o RN classifica-se como pré-termo extremo (< 28 semanas), pré-termo moderado ($\geq 28 < 34$

semanas) e pré-termo tardio ($\geq 34 < 37$ semanas). O baixo peso ao nascer (BPN) é definido pela Organização Mundial da Saúde como todo nascido vivo com peso ao nascer inferior a 2.500 gramas, estratificando-se ainda em Muito Baixo Peso (MBP) quando inferior 1.500g e Extremo Baixo Peso (EBP) quando inferior a 1000g (OMS, 1993; TOURINHO, REIS, 2012).

Com os avanços da assistência à saúde neonatal, elevou-se de maneira importante o índice de sobrevivência desses pacientes. Entretanto, tais avanços não excluem a possibilidade da presença de morbidades, podendo interferir na qualidade de vida da criança e da família. Um marco na assistência ao paciente pré-termo é a evolução e modernização da UTIN, contribuindo para a sua sobrevivência e tendo como foco da assistência os aspectos biológicos, primordialmente. As Unidades Neonatais são responsáveis pelo cuidado integral ao recém-nascido grave ou potencialmente grave, dos quais inserem-se os prematuros, oferecendo assistência especializada, articulada em uma linha de cuidados progressivos (BRASIL, 2012; RIBEIRO *et al.*, 2016).

O parto prematuro afeta diretamente a estrutura familiar, alterando as expectativas e anseios que permeiam o nascimento e exigindo desta família uma maior atenção no cuidado e com as circunstâncias que o envolvem. Com o passar do tempo, a assistência neonatal abriu espaço para a atuação dos pais no cuidado ao recém-nascido, antes restrito apenas à equipe de enfermagem, o que prejudicava a formação de vínculo entre os pais e o bebê e a autoconfiança destes no cuidado com o filho. A nova conjuntura incentiva e orienta a realização dos cuidados, principalmente maternos, junto ao seu filho. Para os pais, o panorama é de incertezas, angústias e sensação de impotência, pois o internamento do recém-nascido demanda o processo de conhecer para cuidar, haja vista a inabilidade que eles apresentam diante de um cenário tão diferente do esperado. Para tal, a comunicação com os profissionais é crucial para favorecer o aprendizado (JOAQUIM *et al.*, 2018).

Aos pais dos recém-nascidos internados, é garantido por lei o livre acesso e permanência nas unidades neonatais, sendo fundamental a presença da mãe como acompanhante do recém-nascido durante o processo de hospitalização, principalmente devido à importância do aleitamento materno. Às mães oriundas de outras cidades, são oferecidas hospedagem e alimentação gratuita em casas de apoio custeadas pelo governo, denominadas Casa da Gestante, Bebê e Puérpera - CGBP (BRASIL, 2011; BRASIL, 2013).

O tratamento proposto pelas UTIN's oferece equipamentos, fármacos, protocolos e equipe especializada que suprem uma parcela importante das necessidades decorrentes da prematuridade. Entretanto, é importante que o foco da atenção profissional esteja voltado também às necessidades psicológicas e emocionais dos pais, em particular das mães, que enfrentam diretamente a rotina da UTIN (VERONEZ *et al.*, 2017; JOAQUIM *et al.*, 2018).

Estudos apontam que a qualidade das interações mãe-filho influencia desfechos perinatais e neonatais, principalmente no que concerne ao crescimento e aos desenvolvimentos emocional, social e cognitivo da criança e às suas necessidades essenciais. O aprofundamento dessa relação é progressivo, tornando-se cada vez mais

complexo quanto maior o engajamento da mãe nesse processo de matinar, através de uma realidade diferente do convencional, e aperfeiçoa sua capacidade e segurança no ofício de “mãe de UTI”. Não obstante, esse processo provê a redução da ansiedade e estresse gerados na mãe pela internação do bebê na UTIN (SCHAEFER; DONELLI, 2017).

A rotina hospitalar traz uma sobrecarga de responsabilidades e fragilidades que se concentram principalmente em torno das mães que ficam em regime de internação junto aos filhos e acompanham as oscilações diárias no quadro clínico do neonato. Isto posto, torna-se relevante o desenvolvimento de intervenções que promovam o acolhimento dessas famílias, contribuindo para a redução do estresse gerado pela hospitalização e que oportunize a construção de conhecimento em saúde, numa estratégia de conhecer para cuidar.

Dessa forma, aconselha-se que sejam realizadas mudanças nas práticas do atendimento neonatal, pois infere-se que estas minimizam o impacto gerado pela hospitalização em UTIN na relação mãe e recém-nascido pré-termo. Acolher e integrar a família nos cuidados e também nas discussões acerca das condutas de tratamento a serem tomadas é fundamental para que as experiências emocionais que possam ocorrer nesse período sejam trabalhadas e o estresse e o sofrimento da família sejam amenizados (CORREIA; CARVALHO; LINHARES, 2008).

Diante do apresentado, este estudo objetiva analisar as práticas intervencionistas psicoemocionais com pais de bebês internados nas Unidades de Terapia Intensiva Neonatais como método coadjuvante na assistência à saúde neonatal por meio da literatura científica.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão integrativa de literatura, fundamentada por Mendes, Silveira e Galvão (2008) que possui seis etapas, a saber: 1) seleção da questão norteadora; 2) amostragem ou busca na literatura; 3) categorização dos estudos; 4) avaliação dos estudos incluídos na revisão; 5) interpretação dos resultados; e 6) síntese do conhecimento e apresentação da revisão.

A revisão integrativa tem como primeiro passo a definição de um problema e a formulação de uma hipótese ou de uma questão norteadora relevante. Para tanto, a questão norteadora desenvolvida foi: Qual a contribuição e os efeitos das práticas intervencionistas como apoio psicoemocional com pais de bebês internados em Unidades de Terapia Intensiva Neonatais como método coadjuvante na assistência à saúde neonatal?

A seleção de artigos foi realizada durante o mês de janeiro de 2021. O objeto de estudo foi composto por artigos científicos publicados nas bases de dados *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (Medline), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Foram incluídos os artigos publicados com delimitação temporal entre 2010 e

2020, no idioma português e inglês, com acesso livre na íntegra, que abordaram alguma intervenção com pais de recém-nascidos prematuros internados em unidades de terapia intensiva neonatais. Foram excluídos os artigos de revisão, artigos repetidos e que os não se encaixavam nos objetivos desta pesquisa.

Foram estabelecidos como descritores, de acordo com os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e seu correlato *Medical Subject Headings* (MeSH), utilizando ainda unitermos em inglês e português: Unidades de Terapia Intensiva Neonatal/Intensive care units, neonatal; Grupos de autoajuda/ Self-help groups e Mães/Mothers, Sentimentos/ Feelings.

Dessa forma, realizou-se dois cruzamentos; sendo o 1º Cruzamento, contendo os descritores “Unidades de Terapia Intensiva Neonatal *and* Grupos de autoajuda *and* Mães” e o 2º Cruzamento, “Unidades de Terapia Intensiva Neonatal *and* Grupos de autoajuda *and* Sentimentos”

Após o cruzamento dos descritores em cada base de dados, surgiram inicialmente 22 artigos encontrados. Os artigos foram, então, filtrados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. Em seguida, a leitura exploratória de títulos e resumos foi realizada, retirando-se os artigos duplicados, artigos que fugiram à temática proposta. Ao final, foram selecionados apenas 07 que foram analisados na íntegra.

Na etapa de categorização dos estudos, definiu-se as informações extraídas dos estudos selecionados, por meio de um instrumento elaborado que sintetizava as principais informações evidenciadas pelos estudos, contendo informações dos estudos conforme títulos, autores, ano de publicação, objetivos e seus respectivos achados/conclusões.

Na etapa de avaliação, os estudos foram lidos na íntegra e analisados quanto à metodologia empregada, relacionando-a com o objetivo investigado, de maneira que se buscou compreender se o método utilizado atendia aos objetivos da pesquisa. Também foram comparados uns aos outros conforme objetivos, metodologia, instrumentos de coleta e avaliação de dados e resultados. Ainda buscou-se compreender possíveis vieses e comparou-se os resultados diferentes e semelhantes. Os estudos foram analisados conforme as propostas de intervenções semelhantes, bem como metodologias semelhantes, a fim de garantir uma análise idônea.

Já na etapa da interpretação, para fins de discussão, buscou-se na literatura dados que corroborassem ou não com a metodologia e com os achados dos estudos da amostra. Dessa maneira, foi possível identificar pontos fortes e pontos fracos das metodologias, bem como ratificar os principais resultados encontrados pelos investigadores.

A síntese do conhecimento construída reuniu conhecimento acerca das informações coletados nos artigos, apontando ainda as evidências científicas encontradas de acordo com o objetivo proposto por este estudo.

Acerca dos aspectos éticos e legais da pesquisa, este trabalho atendeu às normas e princípios estabelecidos na Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, que trata dos Direitos

Autorais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Jerusalinsky (2000), na UTI neonatal, os pais encontram-se impossibilitados de exercer a função materna e paterna e todas as referências maternas oscilam. A mãe se sente incapaz de oferecer ao bebê os cuidados necessários para sua sobrevivência. Prematuros necessitam de cuidado médicos que não podem ser realizados pela mãe. Além disso, essa mãe se encontra diante de um bebê completamente diferente do cenário imaginado e esperado, considerando-se RN a termo e saudáveis.

Diante disso, ao Cuidado Centrado na Família (CCF) configura-se como uma abordagem inovadora para o planejamento, execução e avaliação da assistência à saúde, sustentada por um sistema de trabalho em parceria que beneficia mutuamente o paciente, o núcleo familiar e o serviço de saúde, podendo ser aplicado em qualquer ambiente de cuidado à saúde. Compreende a importância da família para o paciente e a permite, dentre outros elementos, elaborar normas e rotinas e direcionar a interação cotidiana da tríade profissionais-pacientes-familiares. O cuidado se torna uma relação de confiança e apoia a família na prestação dos cuidados e na tomada de decisão inclusive nas situações adversas de pacientes gravemente enfermos (BARRETO et al., 2017; MENDES, 2018).

Para o neonato, o CCF tem, dentre as principais vantagens, a redução do tempo de hospitalização e de reinternações em UTIN, a promoção de um vínculo com os pais, maior estabilidade neurológica e suprimento de suas necessidades; e o alívio da dor que consequentemente reduz a necessidade de terapia medicamentosa analgésica. Para as famílias, há uma promoção de bem-estar emocional, um melhor ajuste à condição em que se encontra, produz independência e sensação maior de controle; pois oportuniza um aumento ou desenvolvimento de autonomia e responsabilidade, participação na tomada de decisão e autoconfiança para a continuidade do cuidado no domicílio. Todo esse contexto favorece as instituições no tocante à redução dos custos hospitalares, induz à qualificação dos profissionais e estes ainda angariam maior reconhecimento sobre o cuidado prestado (FONSECA et al., 2020).

O estudo de Balbino, Baliero e Mandetta (2016) desenvolvido em uma UTIN de um hospital Universitário de São Paulo, avaliaram os efeitos da implementação do Modelo do Cuidado Centrado no Paciente e Família na percepção de pais e profissionais de saúde e no estresse parental. Para análise, utilizaram a Escala de Estresse Parental: Unidade de Terapia Intensiva - Parental Stress Scale: Neonatal Intensive Care Unit (PSS:NICU), obtendo como resultado melhora significativa na percepção dos pais na maioria dos itens avaliados e para os profissionais em relação ao acolhimento da família na unidade neonatal e a compreensão da vivência da família com a hospitalização. Houve redução dos escores médios do estresse parental, com maior queda na alteração do papel de pais no grupo

intervenção.

A aludida Escala contém 26 itens que se distribuem em três subescalas -"sons e imagens", "aparência e comportamento do bebê" e "alteração do papel de pai/mãe". Uma escala do tipo Likert é usada para que os pais indiquem de 1 a 5 se experimentaram estresse nos itens da escala. A avaliação das respostas pode ser feita pela Métrica 1 ou o Nível de Ocorrência de Estresse que corresponde ao nível de estresse em que a situação ocorre; e pela Métrica 2 ou Nível Geral de Estresse, referente ao nível geral de estresse do ambiente.

Essa escala foi traduzida, adaptada culturalmente e validada para uso no Brasil por Souza, Dupas e Balieiro (2012), obtendo alto grau de entendimento de pais brasileiros, indicando que as alterações semânticas e conceituais resultaram em uma escala redigida de maneira clara sem sofrer alterações psicométricas.

Com relação ao estresse referente a internação, Chourasia et al. (2013), utilizou em seu estudo a escala PSS: NICU para avaliar o nível de estresse em 100 mães em uma UTIN, obtendo como resultados um alto nível de estresse e a necessidade de acompanhamento direcionado a este público.

Quanto à estratégia de intervenção em grupo, considera-se o processo grupal como uma ferramenta que gera bons resultados ao se trabalhar as necessidades dos indivíduos, atuando como instrumento educativo e terapêutico por meio do processo grupal, numa perspectiva de acolhimento e compartilhamento (SANTOS; SERBENA, 2019).

Dessa forma, a intervenção em grupo possibilita aos familiares a percepção real do que estão vivendo, através do conhecimento de dados mais concretos sobre o problema, acarretando um ambiente que propicia esclarecimento de dúvidas e ganho de orientações indispensáveis. Torna-se também um espaço para abordar demandas solicitadas pelos pais, a partir das situações vivenciadas no contexto de internação dos seus filhos, sendo de grande relevância manter o caráter interdisciplinar e multiprofissional. Ademais, a presença de diferentes profissionais nos encontros culminaria em divulgações de informações específicas de suas atuações na UTIN, auxiliando a sanar as dúvidas que surgem por parte dos familiares quanto à condição clínica e práticas intervencionistas realizadas (MARCIANO; EVANGELISTA; AMARAL, 2019).

Observa-se que grupos de pais encontram alívio ao falar, expressar e comparar sentimentos entre si visitam o bebê com mais frequência, tocam, falam e olham mais para os seus filhos do que os pais que não participam de grupos. Já as mães conquistam mais envolvimento com os seus bebês durante a amamentação. O grupo de pais é uma possibilidade de manter a construção de um projeto desejante para o bebê, que não se restrinja ao que ele é, mas se expanda para aquilo que ele se tornará (MARCIANO; EVANGELISTA, AMARAL, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, faz-se necessário apresentar o Quadro 1 que apresenta os estudos que compuseram a amostra da presente pesquisa de acordo com numeração, título, autores e ano de publicação.

TÍTULO	AUTOR	ANO
The impact of an individualised neonatalparente support programme on parental stress: a quase-experimental study	MANSSON, C. <i>et al.</i>	2019
Supporting parents in taking care of theirinfants admitted to a neonatal intensive care unit: a prospective cohort pilot study	DE BERNARDO <i>et al.</i> , G.	2017
Grupo de suporte como estratégia para assistência de enfermagem à família derecém-nascidos hospitalizados	Santos <i>et al.</i>	2012
Grupos de apoio às mães de recém-nascidos internados em unidade neonatal	DUARTE ED, <i>et al.</i>	2013
The emotional experiences and supports for parents with babies in a neonatal nursery.	TURNER, M.; WINEFIELD, H.; HANSEN, A. C.	2013
Family centered-care at the neonatal intensive care unit (NICU): nurses' experiences	FONSECA, S. A. da <i>et al.</i> ,	2020
As práticas do cuidado centrado na família na perspectiva do enfermeiro da unidade neonatal	CORRÊA, A. R.	2015

Quadro 1 – Amostragem de artigos para análise, de acordo com título, autores, ano. Sobral – CE, 2021.

Fonte: Primária, Sobral – CE (2021).

O quadro demonstra que esta temática vem sendo discutida; observa-se, portanto, 100% de prevalência de artigos publicados no terceiro milênio apesar de conter um artigo abaixo do ponto de corte de 2010 a 2020. Compreende-se que o assunto abordado tem ganhado enfoque à medida em que se avançam os conhecimentos acerca da influência do meio externo no crescimento e desenvolvimento de recém-nascidos prematuros.

Na análise dos artigos foi evidenciado acerca das práticas intervencionistas desenvolvidas com pais de bebês internados nas UTIN's a abordagem da Comunicação Centrada na Pessoa (CCP) como intervenção realizada com esses pais. Foi definido, assim, a CCP como método que se baseia na escuta empática e individualizada, comunicação respeitosa e que objetiva facilitar a compreensão mútua e tomada de decisão compartilhada. Essa abordagem converge com os conceitos do Cuidado Centrado na Família, que será pautado mais à frente (MANSSON *et al.*, 2019).

Para implantar o método de Cuidado Centrado na Família (CCF), o estudo de De Bernardo *et al.* (2017) relataram uma modificação do espaço físico da UTIN, com dois

quartos e uma cozinha, destinados às famílias. Cada quarto podia hospedar dois pais e fornecer um local onde eles poderiam descansar e passar a noite caso necessário. Essa conjuntura apresenta grandes limitações de replicação do modelo de intervenção abordado neste estudo, uma vez que requer maiores custos financeiros à instituição, bem com espaço físico suficiente, condição que não se encaixa à realidade da grande maioria das instituições de saúde.

Comparando o estudo de Mansson *et al.* (2019) ao de De Bernardo *et al.* (2017), pode-se solidificar o entendimento de que a abordagem centrada a família não requer este tipo de modificação no espaço físico para prover sua implantação, bem como não demonstrou diferenças quanto aos resultados obtidos. Ressalta-se ainda que ambos os estudos utilizaram a Escala de Estresse Parental: Unidade de Terapia Intensiva *Parental Stress Scale: Neonatal Intensive Care Unit* (PSS: NICU), sendo percebido semelhanças nos resultados obtidos quando os autores avaliam os efeitos para o grupo intervenção, quando comparados ao grupo controle.

No estudo de Mansson *et al.* (2019), não houve diferenças significativas entre as mães investigadas do grupo controle e as mães do grupo intervenção quanto ao “estresse total”. Porém, na avaliação dos subtópicos da escala, aponta-se que as mães que não sofreram a intervenção apresentam maior nível de estresse ou de experiências negativas em todos os subtópicos da escala. Quanto os pais do grupo controle e grupo intervenção, não houve diferença significativa.

Em contraposição, no estudo de De Bernardo *et al.* (2017) quando compararam pais e mães no grupo controle, os pais pareceram mais estressados quando o bebê estava sozinho, com dor ou era submetido a procedimentos dolorosos, diferindo do outro estudo em discussão.

Quando Mansson *et al.* (2019) compara mães e pais no grupo controle, o nível de estresse é superior para as mães tanto na experiência de estresse total quanto nos subitens da escala. Já a comparação entre mães e pais no grupo intervenção mostraram que não houve diferenças significativas entre eles, exceto quanto ao item “alteração do papel parental”, onde foi significativamente mais angustiante para as mães “não ser capaz de amamentar o próprio bebê”.

Esse desfecho é coerente, uma vez que a sobrecarga de responsabilidades e fragilidades recaem de maneira significativa sobre as mães pois estas em geral permanecem internadas junto aos filhos, como acompanhantes, haja vista a indispensabilidade de sua presença quando se trata de aleitamento materno. A rotina hospitalar da mãe acompanhante torna-se mais difícil não apenas pela exaustão física, mas principalmente por acompanharem as oscilações diárias do quadro clínico do neonato e estarem mais tempo presentes em situações clínicas comuns à rotina de cuidados em UTI (MANSSON *et al.*, 2019).

Fonseca *et al.* (2020) revelam como desafio para enfermeiros no desenvolvimento

do cuidado centrado na família de neonatos hospitalizados na UTIN uma sobrecarga de atividades e funções que culminam na dificuldade em estarem mais próximas das famílias e em atender suas necessidades de cuidado.

De Bernardo *et al.* (2017) avaliaram também o ganho de peso dos RN, a fim de identificar se a abordagem utilizada, Cuidado Centrado na Família, favoreceria o ganho de peso dos pacientes; e obtiveram desfecho favorável. Durante o estudo, os pais do grupo intervenção tiveram acesso até 8 horas por dia à unidade, ao passo que os pais do grupo controle puderam visitar seus bebês por somente uma hora ao dia.

Dessa forma, a presença dos pais e, principalmente, a maior interação entre mãe/pai-filho promovem efeitos positivos no crescimento e desenvolvimento dos prematuros, inclusive reduzindo o tempo de internação hospitalar. Um bebê separado da mãe apresenta um padrão comportamento desorganizado, caracterizado por sinais como olhar vago, atraso no desenvolvimento motor e movimentos estereotipados. Logo, a presença da mãe e/ou do pai representa a possibilidade de uma maior organização do seu esquema corporal, do desenvolvimento dos seus aspectos psíquicos, constituição da sua subjetividade e a manutenção do vínculo familiar, propiciando segurança ao bebê (TURNER; WINEFIELD, HANSEN, 2013).

Diante do apresentado, o CCF realizado com pacientes neonatos demonstrou haver repercussões favoráveis no crescimento e desenvolvimento dos prematuros quando comparados com crianças que receberam apenas cuidados de rotina. Evidencia-se ainda uma redução de comportamentos de estresse, retorno mais rápido ao estado de sono e menor utilização de recursos (CORRÊA *et al.*, 2015).

Síntese do conhecimento

A figura 4 apresenta a síntese do conhecimento obtido a partir dos estudos que compõem a amostra.



Figura 1 - Síntese do conhecimento

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa investigação, foi compreensível a importância de desenvolver métodos e/ou programas que integrem pais e familiares dentro do contexto do cuidar em UTIN, tornando-os sujeitos ativos do processo, obtendo-se assim desfechos positivos não somente para os pais, mas também para os filhos e para a equipe de saúde.

O Cuidado Centrado na Família propõe mudanças nos modos de fazer saúde de maneira a atenuar os efeitos da hospitalização. Os grupos de apoio são uma estratégia essencial para a assistência, por contemplar as necessidades da mãe e do bebê e por incluir outros familiares neste processo. Os grupos fortalecem a participação dos pais

no cuidado com o filho, pois adquirem confiança e habilidades para prestarem a devida assistência, restaurando assim a postura de confiança parental, e, portanto, responsáveis maiores pelo filho.

Por meio do estudo, notou-se que um grupo de apoio é um facilitador de reflexão de sentimentos e de orientação profissional, que permite desenvolver melhores condições de enfrentamento no período de internação do RN na UTIN. Além do suporte emocional, as informações veiculadas pelas atividades beneficiam à tríade pais-filhos-profissionais por ampliar em grande magnitude a disseminação do conhecimento; processo de conhece para cuidar.

Contudo, observaram-se algumas limitações inerentes ao processo de pesquisa, associadas à utilização de diferentes bancos de dados para extração dos artigos, bem como a relação dos descritores escolhidos, o que se expressou na quantidade de estudos encontrados e avaliados, o que pode ter reduzido o encontro de novas evidências pelo escopo fechado dos descritores.

Desse modo, conclui-se que os objetivos propostos para esse estudo foram alcançados sob a perspectiva de evidências científicas. É perceptível ainda que a contribuição desta pesquisa para a formulação de embasamento teórico acerca da temática poderá contribuir sobremaneira para a prática profissional no contexto das UTINs.

REFERÊNCIAS

BALBINO, F. S., BALIEIRO, M. M. F. G., MANDETTA, M. A. Measurement of Family- centered care perception and parental stress in a neonatal unit. **Revista Latino- Americana Enfermagem**, v. 24, p. e275, 2016.

BARRETO, M. S. *et al.* Cuidado centrado na família em unidades emergenciais: percepção de enfermeiros e médicos brasileiros. **Escola Anna Nery**, v. 21, n. 2, p. e20170042. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.459, de 24 de junho de 2011. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS - a Rede Cegonha. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 930, de 10 de maio de 2012. Define as diretrizes e objetivos para a organização da atenção integral e humanizada ao recém-nascido grave ou potencialmente grave e os critérios de classificação e habilitação de leitos de Unidade Neonatal no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.020, de 29 de maio de 2013. Institui as diretrizes para a organização da Atenção à Saúde na Gestação de Alto Risco e define os critérios para a implanta o e habilita o dos serviços de referência   Aten o   Saúde na Gesta o de Alto Risco, incluída a Casa de Gestante, Bebê e Puérpera (CGBP), em conformidade com a Rede Cegonha. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 29 maio 2013.

DATASUS. **Sistema de Informa es de Nascidos Vivos – SINASC**. 2019.

- DE BERNARDO, G. *et al.* Supporting parents in taking care of their infants admitted to a neonatal intensive care unit: a prospective cohort pilot study. **Italian Journal of Pediatrics**, v. 43, n. 1, p. 36, 2017.
- CORRÊA, A. R. *et al.* As práticas do cuidado centrado na família na perspectiva do enfermeiro da unidade neonatal. **Escola Anna Nery**, v. 19, n. 4, p. 629-634, 2015.
- CORREIA, L. L.; CARVALHO, A. E. V.; LINHARES, M. B. M. Conteúdos verbais expressos por mães de bebês prematuros com sintomas emocionais clínicos. **Revista Latino-Americana de enfermagem**, v. 16, n. 1, p. 64-70. 2008.
- FONSECA, S. A. *et al.* Cuidado centrado na família na unidade de terapia intensiva neonatal (UTIN): experiências de enfermeiras. **Enfermería (Montevideo)**, v. 9, n. 2, p. 170-190. 2020.
- JERUSALINSKY, J. Do neonato ao bebê: a estimulação precoce vai à UTI neonatal. **Estilos da clínica**, v. 5, n. 8, p. 49-63. 2000.
- JOAQUIM, R. H. V. T. *et al.* Interações entre mães de bebês prematuros: enfoque nas necessidades essenciais. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 26, n. 3, p. 580-589. 2018.
- MANSSON, C. *et al.* The impact of an individualised neonatal parent support programme on parental stress: a quasi-experimental study. **Scandinavian Journal of Caring Sciences**, v. 33, n. 3, p. 677-687. 2019.
- MARCIANO, R. P.; EVANGELISTA, P. G.; AMARAL, W. N. Grupo de mães em UTI neonatal: um espaço de escuta e intervenção precoce em psicanálise. **Revista da SBPH**, v. 22, n. 2, p. 48-67. 2019.
- MENDES, A. A interação enfermeiro família na experiência vivida de doença crítica: o cuidado centrado na família. **Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, [s. n.], p. 203-212. 2018.
- MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. Revisão II-5: definições, regulamentações, regras, normas para mortalidade e morbidade. In: OMS. **Classificação Internacional das Doenças**. São Paulo: Centro Brasileiro de Classificação de Doenças, 1993.
- RIBEIRO, J. F. *et al.* O prematuro em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal: a assistência do enfermeiro. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, v. 10, n. 10, p. 3833-3841. 2016.
- SANTOS, J. C.; SERBENA, C. A. Grupo vivencial de sonhos na Psicologia Analítica como metodologia de trabalho em saúde mental. **Psicologia Argumento**, v. 36, n. 92, p. 140-162. 2019.
- SBP. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Prevenção da prematuridade** – uma intervenção da gestão e da assistência. Documento Científico, n. 2, 6 p. 2017. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/20399b-DocCient_-_Prevencao_da_prematuridade.pdf>. Acesso em: 15 jan 2021.

SOUZA, S. R.; DUPAS, G. BALIEIRO, M. M. F. G. Adaptação cultural e validação para a língua portuguesa da Parental Stress Scale: Neonatal Intensive Care Unit (PSS:NICU). **Acta paulista de enfermagem**, v. 25, n. 2, p. 171-176. 2012.

TOURINHO, A. B.; REIS, M. L. B. S. Peso ao nascer: uma abordagem nutricional. **Revista Comunicação em Ciências da Saúde**, v. 23, n. 1, p. 19-30. 2012.

TURNER, M.; WINEFIELD, H.; ANNA CHUR-HANSEN, A. The Emotional Experiences and Supports for Parents With Babies in a Neonatal Nursery. **Advances in Neonatal Care**, v. 13, n. 6, p. 438-446. 2013.

VERONEZ, M. *et al.* Vivências de mães de bebês prematuros do nascimento a alta: notas de diários de campo. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 38, n. 2, e60911. 2017.

WHO. World Health Organization. **Survive and thrive: transforming care for every small and sick newborn**. Key findings. Geneva: World Health Organization; 2018.

QUALIDADE DE VIDA SOB A PERCEPÇÃO DO IDOSO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Data de aceite: 02/05/2022

Loide Cardoso Farias

Centro Universitário INTA- UNINTA, Sobral –
CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2921014855693872>
<https://orcid.org/0000-0003-4515-1278>

Inês Éli da Aguiar Bezerra

Centro Universitário INTA- UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6574727999139529>
<https://orcid.org/0000-0003-4397-3198>

Nátia Azevedo Aguiar Ribeiro

Centro Universitário INTA- UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8558595712718919>
<https://orcid.org/0000-0002-6941-8339>

Martinilisa Rodrigues Araújo

Centro Universitário INTA- UNINTA
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8278992005308838>
<https://orcid.org/0000-0002-4532-4098>

Héryca Laiz Linhares Balica

Universidade Federal do Ceará – UFC,
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6795353975115570>
<https://orcid.org/0000-0003-4679-4814>

Antonia Abigail do Nascimento Cavalcante

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Sobral - CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2682103450437906>
<http://orcid.org/0000-0001-5172-6088>

RESUMO: Este estudo refere sobre o envelhecimento populacional no mundo como um dos maiores desafios contemporâneos da Saúde Pública. Teve como objetivo geral analisar, à luz da literatura, a percepção de idosos sobre a qualidade de vida. Trata-se de uma revisão integrativa, tendo sido sua busca realizada na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), englobando como resultado da pesquisa, 15 artigos publicados desde 2012 até 2017, utilizando os descritores “Qualidade de vida relacionada à saúde” e “Idosos”. Os artigos 2, 4, 7, 8 e 15 abordam sobre a presença de uma ou mais doenças como fator diretamente associado à baixa qualidade de vida. Já os artigos de números 01, 09 e 11, trazem um aparato literário científico sobre a implicância da efetividade da atividade física na qualidade de vida de idosos, e como esta pode fazer diferença no cotidiano das pessoas desta faixa etária. Os artigos 03 e 10 trazem discussões acerca da relação entre a religiosidade e a qualidade de vida do idoso. Por último, os artigos 05, 06, 12, 13 e 14 falam sobre a associação entre a imagem corporal e a qualidade de vida dos idosos. Segundo os resultados desta pesquisa, a qualidade de vida na percepção dos idosos, pode ser discutida de acordo com as condições de doenças, principalmente doenças crônicas; atividade física; religiosidade e imagem corporal. Embora tenha-se conseguido unir a discussão de diversos autores sobre essa temática, ainda se percebe a necessidade de maior discussão acerca desse assunto, principalmente nas regiões Norte, Nordeste, oferecendo assim, margem para inferir que são regiões onde

as demandas ainda não alcançaram preocupações com o envelhecimento populacional. Ressalta-se ainda a necessidade de estudos multicêntricos, que envolvam e comparem diversas regiões brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade de vida relacionada à saúde. Terceira Idade. Saúde do idoso.

QUALITY OF LIFE UNDER THE PERCEPTION OF THE ELDERLY: AN INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT: This study refers to population aging in the world as one of the greatest contemporary challenges for Public Health. Its general objective was to analyze, in the light of the literature, the perception of the elderly about quality of life. This is an integrative review, and its search was conducted in the Virtual Health Library (VHL) database, encompassing as a result of the search, 15 articles published from 2012 to 2017, using the descriptors “Health-related quality of life” and “Elderly”. Articles 2, 4, 7, 8, and 15 address the presence of one or more diseases as a factor directly associated with low quality of life. Articles 01, 09, and 11 bring a scientific literary apparatus about the implication of the effectiveness of physical activity in the quality of life of the elderly, and how it can make a difference in the daily lives of people in this age group. Articles 03 and 10 discuss the relationship between religiosity and quality of life in the elderly. Finally, articles 05, 06, 12, 13, and 14 discuss the association between body image and quality of life in the elderly. According to the results of this research, quality of life in the perception of the elderly, can be discussed according to disease conditions, especially chronic diseases; physical activity; religiosity, and body image. Although it was possible to unite the discussion of several authors about this theme, we still see the need for further discussion about this subject, especially in the North and Northeast regions, thus offering room to infer that these are regions where the demands have not yet reached concerns about population aging. It is also emphasized the need for multicenter studies, involving and comparing several Brazilian regions.

KEYWORDS: Health-related quality of life. Elderly. Health of the elderly.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional no mundo é um dos maiores desafios contemporâneos da Saúde Pública. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possuía cerca de 21 milhões de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos em 2012 e a estimativa era que em 2025, o país seja o sexto em número de idosos, chegando a marca de 32 milhões de pessoas com 60 anos ou mais (IBGE, 2012).

Salienta-se que o envelhecimento é um processo irremediável, entretanto, considerando as condições a que o mesmo está exposto, pode ocorrer de várias formas. Envelhecer é um processo natural da vida, corresponde a modificações que ocorrem ao longo do tempo, sucedendo na diminuição progressiva da competência das funções orgânicas do indivíduo. O envelhecimento populacional trata-se de uma resposta à mudança de vários fatores, principalmente os relacionados à saúde (SANTOS, 2013).

Assim, de acordo com Campolina (2013), a transição epidemiológica brasileira

gerou um acréscimo de enfermidades que, pode ser atribuída à falta de políticas de prevenção eficientes e voltadas para a população mais velha, corroborando que, apesar do crescimento da expectativa de vida da população brasileira, vive-se mais tempo e com menor qualidade de vida, pois se convive mais com doenças crônicas, típicas da faixa de idade.

Destaca-se que o conceito de qualidade de vida é de natureza complexa, pois esse pode variar de acordo com a cultura de cada população, de país para país, de classe social para classe social; e dentro de cada um desses núcleos, vivem indivíduos, cada um com seu conceito diferente, mostrando assim existir uma diversidade de acordo com acontecimentos na vida de cada um, que vai levá-lo a criar seu próprio conceito. A qualidade de vida é complexa, levando em conta essas variáveis, assim pode-se dizer que ela seja um completo bem-estar, tanto físico, quanto emocional, sem à presença de doenças (MACHADO, 2014).

Deste modo, esta pesquisa adota o conceito de QV explicitado pelo grupo de estudiosos em qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (OMS), The WHOQOL Group¹³, que a define como: [...] qualidade de vida é a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais vive, e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (PEREIRA et al, 2006, p.28).

Por conseguinte, o interesse pela temática sobre estudar o envelhecimento com qualidade de vida se apoia na busca e compreensão de comportamentos capazes de retardar e ou prevenir algumas limitações físicas e ou mentais, bem como investigar a assunção de uma postura pessoal que reverbere na manutenção da saúde; assim, conhecer a percepção da própria qualidade de vida da população idosa, muito se torna relevante à medida que se compreende, cada vez mais, o fato de haver uma grande somatização de sofrimentos mentais capazes de mazelar o físico.

Desse modo, este estudo possui como objetivo geral analisar, à luz da literatura, a percepção de idosos sobre a qualidade de vida, descrevendo os principais achados dos estudos e caracterizando a qualidade de vida relacionada a saúde dos idosos de acordo com as produções selecionadas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo revisão integrativa. Segundo Galvão (2008), a revisão integrativa inclui a análise de pesquisas relevantes, que dão suporte para a tomada de decisão e a melhoria da prática clínica, possibilitando a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos.

A coleta de dados se baseou no referencial metodológico proposto por Silveira e Galvão (2008), que divide a construção de uma revisão integrativa em seis etapas. Na

primeira fase, identifica-se o tema e seleciona-se a hipótese ou a questão de pesquisa. Para este estudo, elencou-se como questão norteadora: “Qual a percepção de idosos acerca de sua qualidade de vida?”.

A segunda etapa consiste no estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão. A pesquisa elencou os artigos publicados na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO) no recorte temporal de 5 anos. Foram utilizados os descritores reconhecidos pelo DeCS, sendo estes: “Qualidade de vida relacionada à saúde” e “Idosos”. Para relacionar os descritores foi utilizado o conetivo booleano “and”. Quanto aos critérios de exclusão para a pesquisa utilizaram-se os seguintes: textos que não abordaram diretamente o tema da pesquisa; aqueles que apenas possuíssem resumo e artigos não acessíveis em texto completo. O fluxograma de seleção dos artigos está destacado na Figura 1:



Figura 1- Fluxograma da busca dos artigos.

Fonte: Dados da Pesquisa

A terceira etapa consiste na categorização dos estudos. Para isto, construiu-se um instrumento de coleta de dados, que permitia a síntese dos artigos, pontuando suas diferenças e semelhanças. Após isso, efetivou-se uma leitura criteriosa e objetiva dos artigos, sendo destacados durante a leitura, os trechos que corresponderam aos elementos de interesse (Quarta etapa).

A quinta fase constitui a interpretação dos resultados, que fora feita a partir da análise das categorizações, e por fim, a última etapa consiste na síntese do conhecimento. A sexta fase consistiu na elaboração do documento que buscou contemplar a descrição de todas as fases percorridas pela pesquisadora, de forma criteriosa e clara, de maneira que se pôde chegar a uma conclusão satisfatória aproximativa que respondesse a pergunta norteadora e alcançasse o objetivo proposto (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Por se tratar de um estudo documental, não foi necessária a aprovação em Comitê de Ética. No entanto, todas as produções utilizadas neste trabalho foram devidamente referenciadas conforme normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Salienta-se que o referido estudo respeitou os autores das publicações analisadas, baseando-se na Lei de Direitos Autorais, N°9610 de 19 de fevereiro de 1998. A Lei protege os autores, especialmente suas propriedades intelectuais de cunho literário, científico ou artístico, podendo ser analisadas por pesquisadores ou afins, visto que, uma vez encontradas em banco de dados *on-line* podem ser apreciadas, portanto não configura afronta aos direitos autorais (BRASIL, 1998).

REFERENCIAL TEÓRICO

Envelhecimento e Qualidade de Vida

Constata-se que nas últimas décadas a população brasileira vem passando por transformações no seu perfil demográfico e epidemiológico, caracterizado pelo envelhecimento populacional e aumento das doenças crônico-degenerativas. Torna-se assim essa veracidade um grande problema de saúde pública; portanto alvo das ações de resguardo social. As políticas públicas voltadas para o idoso carregam consigo a ideia de distribuição de responsabilidades com o envolvimento da família, da sociedade, da comunidade e do Estado (SANTOS, 2013).

Segundo Pereira et al (2006) a acelerada transição demográfica brasileira tem um crescente e profundo impacto em todos os âmbitos da sociedade, mas é na saúde que tem sua maior transcendência, tanto por sua repercussão nos diversos níveis assistenciais como pela demanda por novos recursos e estruturas.

O processo de envelhecimento é caracterizado por mudanças universais determinadas geneticamente para a espécie e para cada indivíduo, que se reflete em diminuição da plasticidade comportamental, num aumento da vulnerabilidade, acumulação de perdas evolutivas e na ampliação da probabilidade de morte. O ritmo, a duração e os efeitos do processo de envelhecimento são determinados pelas diferenças individuais, que são dependentes dos aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. Sendo que a velhice é definida como a última fase do ciclo vital, delimitada por eventos de natureza múltipla (NERI, 2003).

Com essa nova perspectiva epidemiológica e conseqüentemente maior número de idosos no Brasil, faz-se cada vez mais necessário discutir acerca da qualidade de vida a este público. A expressão “qualidade de vida” ou QV tem várias vertentes, que compreendem, desde um conceito popular, amplamente utilizado na atualidade em relação a sentimentos e emoções, relações pessoais, eventos profissionais, propagandas da mídia, política, sistemas de saúde, atividades de apoio social, dentre outros, até a perspectiva científica,

com vários significados na literatura médica (PEREIRA et al, 2006).

Para Minayo et al (2000) a relatividade do conceito de qualidade de vida, que remete ao plano individual, tem pelo menos três pontos de referência: histórico, cultural e estratificação social. Além disso, cada cultura e época rotulam o termo QV a partir de concepções e valores sociais. Sendo possível situar um ponto importante nessa trajetória, que é a relação da Qualidade de Vida com a Promoção da saúde, ramo da ciência que aponta fatores como estilo de vida, avanços da biologia humana, ambiente físico e social e serviços de saúde como determinantes da saúde (RIBEIRO, 2011).

Diante disso, o crescimento da expectativa e a qualidade de vida das pessoas idosas podem estar relacionados não somente à evolução da tecnologia e da medicina, mas, também, à vivência dos idosos em grupos, a qual ultrapassa as atividades físicas e de lazer. Para tanto, é necessário o entendimento do significado da promoção à saúde da pessoa idosa e sua ligação com os fatores determinantes da qualidade de vida (sociais, políticos, econômicos, ambientais, culturais e individuais) (RIBEIRO, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a detalhada busca pelos artigos, foram selecionadas 15 produções para este estudo. Segue-se abaixo um quadro contendo características dos artigos de acordo com a numeração, título, autores, ano, local de publicação e tipo de estudo, em ordem decrescente mediante o ano de publicação.

Nº	TÍTULO	AUTORES/ANO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE ESTUDO
01	Qualidade de vida relacionada à saúde em idosos residentes em região de alta vulnerabilidade para saúde de Belo Horizonte.	CAMELO; GIATTI; BARRETO (2016)	Belo Horizonte, MG	Estudo Transversal
02	Quedas e qualidade de vida de idosos com catarata	MENEZES; VILAÇA; MENEZES (2016)	Brasília, Distrito Federal	Estudo observacional com delineamento transversal
03	Religiosidade e qualidade de vida relacionada à saúde do idoso	ABDALA et al; (2015)	São Paulo, SP	Estudo transversal, de base populacional
04	Depressão como Determinante Clínico de Dependência e Baixa Qualidade de Vida em Idosos Cardiopatas	RODRIGUES et al; (2015)	São Paulo, SP	Estudo transversal

05	Associação entre resiliência e qualidade de vida relacionada à saúde bucal em idosos.	TEIXEIRA et al (2015)	Carlos Barbosa, RS	Estudo transversal aninhado a um estudo de coorte
06	Imagem corporal, humor e qualidade de vida	SKOPINSKI; RESENDE; SCHNEIDER (2015)	Porto Alegre, RS	Estudo transversal
07	Qualidade de vida relacionada à saúde de idosos em tratamento Quimioterápico	FERREIRA et al; (2015)	Recife, PE	Longitudinal
08	Adesão medicamentosa e qualidade de vida em idosos com retinopatia diabética	JANNUZZI et al; (2014)	São Paulo, SP	Pesquisa transversal, descritiva, correlacional
09	Prática regular de atividade física: estudo de base populacional no norte de Minas Gerais, Brasil	FREIRE et al; (2014)	Montes Claros, MG	Estudo transversal, de base populacional
10	Qualidade de vida, sintomas depressivos e religiosidade Em idosos: um estudo transversal	CHAVES et al; (2014)	Alfenas, MG	Estudo transversal
11	Qualidade de vida de idosos com deficiência e prática de atividade física em instituições de longa permanência	GUTIERRES FILHO et al; (2014)	Florianópolis, SC	Estudo transversal
12	Dimensões da Qualidade de Vida de Idosos Moradores de Rua do Município de São Paulo	SILVA; GUTIERREZ (2013)	São Paulo, OS	Pesquisa descritiva e qualitativa
13	Autopercepção da saúde bucal de idosos de um município de médio porte do Nordeste brasileiro	VASCONCELOS et al; (2012)	Parnaíba, PI	Pesquisa descritiva e qualitativa
14	Impacto de um programa de promoção da saúde na qualidade de vida do idoso	TAMAI et al (2011)	São Paulo, SP	Pesquisa descritiva e qualitativa

15	Vulnerabilidade das idosas ao HIV/AIDS: despertar das políticas públicas e profissionais de saúde no contexto da atenção integral: revisão de literatura	SANTOS; ASSIS (2011)	Bases de dados LILACS, MEDLINE, SciELO e PubMed, publicações institucionais do Ministério da Saúde, Organização Mundial de Saúde e Organização Panamericana de Saúde.	Revisão de literatura
----	--	----------------------	---	-----------------------

Quadro 1 – Características das publicações (2011-2016)

Fonte: Dados da pesquisa.

Os estudos de número 2,4,7,8 e 15 apresentaram a qualidade de vida como ausência de saúde, explicitando que a doença é capaz de ceifar tal condição dos sujeitos, uma percepção de qualidade de vida reducionista, mas que interfere diretamente em como o indivíduo de aceita e se realiza.

Dentre os problemas mais elencados pelos autores, destacou-se os déficits visuais. Menezes e Vilaça (2016), afirmam que problemas de ordem visual, comprometem as atividades e a participação social dos idosos, uma vez que resultam em menor comunicação visual, maior dependência e limitações na mobilidade. Os pesquisadores ainda afirmam que déficits visuais estão diretamente relacionados com a queda, e indicam que este evento adverso interfere na capacidade funcional do idoso, dificultando a realização de suas atividades básicas e instrumentais da vida cotidiana, e afetando diretamente a qualidade de vida desta população.

No que concerne as doenças cardiovasculares, apontou-se como mais prevalentes a insuficiência cardíaca (IC), doença arterial coronária e fibrilação atrial, seguidos por infarto agudo do miocárdio prévio e acidente vascular cerebral prévio (AVC). Rodrigues et al (2015) abordam sobre como a cardiopatia em idosos pode influenciar uma depressão, uma vez que a limitação física é capaz de impedir a realização de diversas atividades.

A depressão foi apontada pelos autores como predominante na população idosa. Boa parte da população estudada apresentou depressão em decorrência de alguma doença, limitações físicas por problemas de saúde, limitações sociais, ausência de atividade física, menor vitalidade e menor percepção de saúde.

Dentre os artigos encontrados, elencou-se como fator positivo para a qualidade de vida em idosos a prática de atividade física e o exercício da espiritualidade. Camelo, Giatti e Barreto (2016), afirmam que os hábitos de vida, como a prática regular de atividade física e o consumo de álcool, estão estreitamente associados à qualidade de vida e sua percepção relacionada à saúde de idosos.

Já no que diz respeito a espiritualidade, Abdala et al (2015) reforçam que a frequência à igreja promove apoio social e é uma atividade regular para muitos idosos. Observou-se que a espiritualidade foi fator significativo na melhoria da qualidade de vida, associados ao apoio social e à satisfação com a saúde, influenciados pelo convívio proporcionado pela adesão a uma comunidade religiosa.

Os autores concluem que a percepção dos idosos com um envolvimento religioso são mais propensos a ver os amigos, têm melhor saúde referida, menos sentimentos de depressão e acham a vida mais entusiasmante em comparação com os menos religiosos. Corroborando com o estudo, Chaves et al (2014) afirmam que 97% dos idosos entrevistados para a pesquisa, consideram a religião como importante ou muito importante em suas vidas.

Resende e Schneider (2015) inferem que a forma como os idosos percebem sua imagem corporal, tem impacto na sua qualidade de vida de tal forma que uma imagem positiva sobre si reflete uma adaptação e/ou aceitação das mudanças físicas relacionadas ao envelhecimento; enquanto uma atitude negativa reforça os sintomas depressivos, a baixa autoestima e falta de motivação. Os autores ainda afirmam que a maneira como a mulher idosa se percebe em relação às mudanças físicas relacionadas ao período da pós-menopausa, impacta diretamente na sua qualidade de vida.

Síntese do Conhecimento

Os artigos 2, 4, 7, 8 e 15 abordam sobre a presença de uma ou mais doenças como fator diretamente associado à baixa qualidade de vida, embora como já falado, seja um conceito um tanto reducionista, que prega que o idoso acometido de alguma doença não possa ter uma boa qualidade de vida, nestes estudos evidencia-se o quanto uma condição patológica, crônica ou não pode sim interferir no contexto de vida desta população.

Em vista disso, os artigos de números 01, 09 e 11, trazem um aparato literário científico sobre a implicância da efetividade da atividade física na qualidade de vida de idosos, e como esta pode fazer diferença no cotidiano das pessoas desta faixa etária.

Reafirma-se que os artigos 03 e 10 trazem discussões acerca da relação entre a religiosidade e a qualidade de vida do idoso. Ambos os estudos mostram que o fator religiosidade se mostra como um importante indicador para o “bem-viver” do idoso, tendo em vista, que estes se sentem bem no meio de outros que vivem e compartilham da mesma ideologia.

E por último, os artigos 05, 06, 12, 13 e 14, falam sobre a associação entre a imagem corporal e a qualidade de vida dos idosos. Nestes estudos, os autores mostram que embora culturalmente haja “perda” da beleza, um fenômeno comum na velhice, e, as transformações da aparência física interferem na maioria das vezes, de maneira negativa na qualidade de vida desta população. O envelhecimento traz consigo maior sabedoria e experiência para a vida, fazendo com que os mesmos sejam capazes de relativizar problemas, somatizando menos e com menor interferência destes na qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo alcançou o objetivo proposto, pois mostrou, à luz da literatura, como o idoso percebe sua qualidade de vida em relação aos diversos fatores que permeiam a saúde do idoso e seu contexto. Assim sendo, em relação aos estudos, percebeu-se que ainda há muita escassez de trabalho sobre essa temática nas regiões, norte, nordeste e centro-oeste, sendo concentrada no sul do país a literatura sobre o tema.

Segundo os resultados desta pesquisa, a qualidade de vida na percepção dos idosos, pode ser discutida de acordo com as condições de doenças, principalmente doenças crônicas; atividade física; religiosidade e imagem corporal. Em relação às dificuldades para realização da pesquisa, pode-se pontuar o pouco tempo para explorar todo o arsenal literário existente. No entanto, como já citado, o objetivo da pesquisa foi alcançado com êxito.

Em suma, mesmo tendo-se conseguido unificar as discussões de vários autores sobre essa temática, ainda se percebe a necessidade de maior discussão acerca deste assunto, principalmente nas regiões norte e nordeste, o que leva a refletir sobre mais pesquisas sobre a temática, inclusive os estudos multicêntricos, que envolvam e comparem diversas regiões brasileiras.

REFERÊNCIAS

ABDALA, G. A.; KIMURA, M.; DUARTE, Y. A. O.; LEBRÃO, M. L.; SANTOS, B. **Religiosidade e qualidade de vida relacionada à saúde do idoso**. Revista de Saúde Pública, p.49-55, 2015.

BRASIL. Congresso. **Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 fev. 1998.

CAMELO, L. V.; GIATTI, L.; BARRETO, S. M. **Qualidade de vida relacionada à saúde em idosos residentes em região de alta vulnerabilidade para saúde de Belo Horizonte, Minas Gerais**. Revista Brasileira de Epidemiologia, v.19, n.2, p.289-293, abr./jun. 2016.

CAMPOLINA, A. **A expectativa de vida cresce mais vivemos mais tempo doentes**. São Paulo – SP, 2013. Disponível em: <http://www5.usp.br/27118> Acesso em: 03 dez 2021.

CHAVES, E. C. L.; PAULINO, C. F.; SOUZA, V. H. S.; MESQUITA, A. C.; CARVALHO, F. S.; NOGUEIRA, D. A. **Qualidade de vida, sintomas depressivos e religiosidade em idosos: um estudo transversal**. Texto & Contexto Enfermagem, Florianópolis, v.23, n.3, p.648-655, Jul./Set. 2014.

MACHADO D.R. **“Violência contra idosos e qualidade de vida relacionada à saúde: estudo populacional no município de são paulo”**. São Paulo, 2014.

MENEZES, C.; VILAÇA, K. H. C.; MENEZES, R. L. **Quedas e qualidade de vida de idosos com catarata**. Revista Brasileira de Oftalmologia, v.75, n.1, p.40-44, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, Abrasco, p. 405, 2007.

PEREIRA, R.J; *et al.* **Contribuição dos domínios físico, social, psicológico e ambiental para a qualidade de vida global de idosos**. Rev Psiquiatria, v. 28, n.1, p. 27-38.

RIBEIRO, K.T. **Fatores associados à qualidade de vida relacionada à saúde de idosos residentes no município de São Paulo – Estudo SABE: Saúde, Bem-Estar e Envelhecimento**. São Paulo. 2011.

RODRIGUES, G. H. P.; GEBARA, O. C. E.; GERBI, C. C. S.; PIERRI, H.; WAJNGARTEN, M. **Depressão como Determinante Clínico de Dependência e Baixa Qualidade de Vida em Idosos Cardiopatas**. Arquivos Brasileiros de Cardiologia, v.104, n.6, p.443-449, 2015.

SANTOS, N.F; SILVA, M.R.F. **As políticas públicas voltadas ao idoso: melhoria da qualidade de vida ou reprivatização da velhice**. Revista FSA, Teresina, v. 10, n. 2, art. 20, pp. 358-371, Abr./Jun. 2013.

RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, PRÁTICAS PARENTAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES

Data de aceite: 02/05/2022

Germana Albuquerque Torres

Faculdade UNINTA
Fortaleza – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9126793017370432>

Ana Isabelle Carlos Barbosa

Centro Universitário INTA (UNINTA)
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/5844943861210601>

Ana Ramyres Andrade Araújo

Centro Universitário INTA (UNINTA)
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6151810891453992>

Marcio Silva Gondim

Faculdade UNINTA
Fortaleza – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6058160833315685>

Silvia de Sousa Azevedo

Centro Universitário INTA (UNINTA)
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/7011730962383587>

Thamyres de Sousa e Silva

Centro Universitário INTA (UNINTA)
Sobral – CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3266568917899957>

RESUMO: Práticas educativas parentais e escolares são as formas utilizadas por pais e professores para contingenciar comportamentos na infância e adolescência. Dessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi analisar as

interrelações existentes entre desenvolvimento infantil, práticas parentais e práticas educativas escolares no entendimento de como estas perpassam o processo de desenvolvimento de crianças na escola e no contexto familiar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo revisão integrativa de literatura. A plataforma utilizada para busca foi *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Foram utilizados para pesquisa as seguintes palavras “Desenvolvimento Infantil”, “Práticas parentais” e “Práticas educativas escolares”. Como critérios de inclusão foram considerados artigos em português produzidos entre 2002 e 2021, que se relacionassem com o objetivo da pesquisa, que tivessem maior relevância e para que fosse possível obter uma vasta produção acadêmica acerca desta temática. Ao todo foi realizada a leitura de 12 artigos. A literatura aponta que a forma como os pais educam seus filhos parece ser crucial à promoção de comportamentos socialmente adequados, porém, com frequência, as famílias acabam estimulando comportamentos inadequados ao passo que as práticas adotadas não estão integradas a práticas educacionais escolares num processo transversal e interdisciplinar. Dessa forma, intervenções com pais e professores, com a finalidade de promover habilidades sociais educativas, são importantes meios para prevenção e redução de problemas de comportamento em crianças, de forma a evitar dificuldades escolares e de socialização na infância e na adolescência.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento infantil; Práticas parentais; Práticas educativas escolares.

EXISTING RELATIONSHIPS BETWEEN CHILD DEVELOPMENT, PARENTING PRACTICES AND SCHOOL EDUCATIONAL PRACTICES

ABSTRACT: Parents and teachers use parental and school educational practices to contingency behaviors in childhood and adolescence. From this perspective, the objective of this study was to analyze the interrelationships between child development, parenting practices and school educational practices in order to understand how these permeate the process of children's development at school and in the family context. It is a research with a qualitative approach of the integrative literature review type. The platform used for the search was Scientific Electronic Library Online (SCIELO). For research, the terms "Child Development," "Parenting Practices," and "School Educational Practices" were employed. As inclusion criteria, articles in Portuguese produced between 2002 and 2021 that were related to the research objective, had greater relevance, and allowed for a large amount of academic production on this topic were considered. There were a total of 12 articles read. The literature points out that the way parents educate their children seems to be crucial to the promotion of socially appropriate behaviors, however, families often end up encouraging inappropriate behaviors while the adopted practices are not integrated into school educational practices in a transversal and interdisciplinary process. Thus, interventions with parents and teachers, with the aim of promoting educational social skills, are important means of preventing and reducing behavior problems in children, in order to avoid school and socialization difficulties in childhood and adolescence.

KEYWORDS: Child development; Parenting practices; School educational practices.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar a partir de trabalhos já desenvolvidos acerca das interrelações existentes entre desenvolvimento infantil, práticas parentais e práticas educativas escolares, bem como analisar se as práticas parentais colaboram ou interferem para o desenvolvimento das crianças na escola e no contexto familiar. Nesse sentido, ao referirmo-nos ao desenvolvimento infantil, este pode ser compreendido como um processo complexo, que se relaciona diretamente com influências cotidianas do ambiente. Assim, os cuidados que a criança recebe, seja da família ou na escola, são fatores que colaboram nesse processo. Ademais, as interações do sujeito com as pessoas que estão ao seu redor são pontos que favorecem o desenvolvimento integral da criança quando essas relações ocorrem de forma saudável e benéfica para a mesma. Diante disso, de forma introdutória, é relevante citar o que afirmam Souza e Veríssimo (2015), que o Desenvolvimento Infantil (DI) é parte essencial do desenvolvimento humano, ressaltando que a arquitetura cerebral vai se moldando nos primeiros anos, por meio da interação entre herança genética e influências do meio.

Nesse viés, ao envolver a relação indivíduo e ambiente, faz-se preciso considerar todas as variáveis que estarão presentes e quais implicações estão tendo ou podem ter no desenvolvimento da criança. Sendo assim, é válido afirmar que quando é estabelecida e

ofertada à criança uma relação de afeto, torna-se viável a possibilidade de estabelecimento de relações mais assertivas em outros contextos nos quais a criança esteja. Assim como, no que se refere a relação consigo mesma, ou seja, de compreensão de quais são as maneiras mais saudáveis de relacionar-se com o outro, desta feita, torna-se um sujeito autônomo dentro do seu próprio processo de desenvolvimento e de construção da subjetividade.

Nesse sentido, ao tratar sobre desenvolvimento infantil e sobre infância de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. É válido citar essa informação para que fique esclarecido o público existente dentro da categoria desenvolvimento infantil.

Dessa forma, analisar o contexto em que a criança está inserida é importante para compreender os comportamentos emitidos pela mesma, assim, sendo possível observar que tipos de práticas estão sendo feitas pelos próprios pais. Como problemática deste estudo tem-se o que afirma Nunes et al (2015), práticas parentais negativas, marcada por sentimento de rejeição e pouco controle disciplinar, não afetam negativamente apenas o comportamento dos filhos, mas, também, o modo como eles percebem suas relações com os pais. Ao ocorrerem tais práticas dentro do ambiente familiar, há grandes chances de a criança perpetuá-las dentro do ambiente escolar.

Como interesse pessoal utilizou-se como justificativa a demasiada pertinência da temática dentro do âmbito da educação, tendo em vista que, existe uma inquietação por parte de pais e professores, experienciada inclusive na clínica psicológica, quanto à quais são as práticas mais adequadas a serem utilizadas na educação dos filhos. Os professores também vivenciam dentro do contexto escolar questões que são produzidas por essas práticas parentais e que afetam de forma direta a educação no contexto escolar. Dentro dessa perspectiva o psicólogo geralmente é convocado a contribuir de forma a minimizar prejuízos e potencializar qualidades nessas práticas.

Portanto, há grande importância em discutir acerca dessa temática, de forma que sejam observadas formas efetivas e não efetivas no que concerne às práticas parentais e como estas afetam o desenvolvimento da criança ao longo da infância, possibilitando, desse modo, resultados que podem ajudar a pensar em intervenções relevantes a serem propostas tanto no ambiente familiar quanto no próprio ambiente escolar.

METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de uma revisão integrativa de literatura sobre o Desenvolvimento infantil e práticas parentais: visão de pais e professores. Este método por sua vez, é conduzido de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto, contribuindo, pois, para uma possível repercussão

benéfica nos aspectos quantitativos e qualitativos da pesquisa. Assim, a questão de pesquisa delimitada foi: Quais são as interrelações entre desenvolvimento infantil, práticas parentais e práticas educativas? Sendo assim, para a seleção dos artigos foi utilizada a base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e as palavras-chave utilizadas foram: desenvolvimento infantil, práticas parentais e práticas educativas escolares.

Os critérios de inclusão definidos para os artigos foram: artigos brasileiros publicados em português produzidos entre 2002 e 2021, que se relacionassem com o objetivo da pesquisa, que tivessem maior relevância e para que fosse possível obter uma vasta produção acadêmica acerca desta temática. Dessa forma, o método de seleção dos artigos seguiu as seguintes etapas: busca na base de dados selecionada; leitura dos títulos das principais literaturas encontrados e exclusão daqueles que não abordavam o assunto; leitura crítica dos resumos dos artigos e leitura na íntegra dos artigos selecionados nas etapas anteriores. Assim, para desenvolvimento infantil, seguindo os critérios iniciais e analisando a partir dos três últimos anos foi possível encontrar 214 artigos, no entanto, diante dos critérios de inclusão estabelecidos, foi possível verificar os de maior relevância, em português e que estivessem de acordo com a proposta, então, foram utilizados apenas 4 estudos.

Com relação às práticas parentais encontrou-se o total de 69 artigos e como critério de exclusão optou-se por aqueles que abrangessem de forma mais específica acerca da categoria escolhida, o qual foi possível analisar a partir dos resumos de cada estudo. Ao final, foram escolhidos 5 artigos que melhor contemplaram a proposta da temática. Por fim, para a última categoria, práticas educativas escolares, foram encontrados 41 artigos, optando por excluir os que em seus resumos e íntegras fugiam da temática central, sendo escolhido 4 artigos que agregaram maior relevância ao contexto e proposta de pesquisa. Sendo assim, foram encontradas 324 publicações, das quais 312 não foram utilizadas, restando 12 artigos selecionados para a análise final e construção da revisão integrativa da literatura acerca do tema.

REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento humano engloba uma série de fatores, desse modo, ao longo da infância a criança é exposta a diversas situações que influenciam seus próprios comportamentos, de acordo com Delgado et al (2020), nessa fase são adquiridas muitas habilidades psicomotoras que antes eram desorganizadas e ao evoluírem passam para habilidades altamente complexas. Com isso, os estímulos aos quais a criança é exposta na infância contribuem para o seu crescimento e, também, para a forma como irá expressar e resolver problemas, aprendendo, assim, a partir das relações e pessoas com quem mantém contato. Para Vicentin (2006):

As ações de atenção à criança e ao adolescente devem se dar de forma

fundamentalmente ampliada, destaca que as crianças e os adolescentes com seus conflitos e sofrimentos atingem todo o campo social, apresentando desafios e questionamentos aos ideais adultos, envolvendo-os. Dessa forma, seus conflitos se expandem para as famílias, escolas e demais instituições, chamando o mundo adulto a analisar e avaliar permanentemente seu posicionamento. (VICENTIN, 2006 *apud* FERNANDES et al, 2019, p. 459)

Nesse sentido, a criança é perpassada pelos sofrimentos presentes dentro do próprio ambiente familiar e/ou escolar, o que tende a gerar questionamentos e dúvidas acerca de como deve se comportar. Assim, torna-se confuso para a criança conseguir compreender qual a melhor forma de agir diante de determinadas situações, fato este que colabora para a prática de comportamentos incoerentes. Segundo Skinner e Zimmer-Gembeck: “As figuras parentais são centrais no desenvolvimento da criança, especialmente na primeira infância (zero a seis anos), para se atingir o desenvolvimento saudável e adaptativa de um indivíduo.” (SKINNER; ZIMMER-GEMBECK, 2016 *apud* LINHARES, M. B. M. e ENUMO, S. R. F., 2020, p. 4).

Sendo assim, é de suma importância para a ocorrência de um adequado desenvolvimento infantil que exista um cuidado parental ético, respeitando, assim, os aspectos emocionais e físicos da criança, bem como buscando compreender o contexto em que está inserida e como os fatores ao redor interferem ou não nesse desenvolvimento, tendo em vista que para Linhares e Enumo (2020), a parentalidade positiva age guiada no cuidado físico, emocional, social, voltando-se para o cuidado de forma integral com a criança. Por conseguinte, torna-se primordial colaborar para que ocorram processos voltados para a autonomia já na infância, assim como, colaborar para que seja possível a estimulação dentro do ambiente escolar e familiar, por meio de práticas éticas e cuidadosas.

Nesse viés, a partir da segunda categoria analisada que se refere às práticas parentais é necessário compreender que existem inúmeros fatores que podem influenciar no desenvolvimento da criança sejam ambientais, psicológicos, culturais ou biológicos e de acordo com Weber et al (2013): “Não há consenso na literatura se as práticas educativas produzem o comportamento dos filhos ou se o comportamento dela determina quais práticas serão utilizadas pelos progenitores. É provável que ambos os fatores se influenciem reciprocamente. (WEBER, 2007; REPPOLD, PACHECO, BARDAGI, & HUTZ, 2002 *apud* PATIAS et al, 2013, p. 31).

Dessa forma, para pensar programas de intervenção que visem utilizar de práticas educativas promovendo um desenvolvimento infantil saudável, é preciso conhecer esses vários fatores que influenciam, para que não ocorram considerações precipitadas acerca de qual contexto exerce maior influência no comportamento da criança. Nesse sentido, é de suma importância analisar os distintos fatores aos quais o indivíduo é exposto, para que, posteriormente, sejam obtidas respostas.

Ainda assim, é importante citar acerca da definição de práticas parentais que segundo Salvador e Weber (2005): “As práticas educacionais parentais, correspondem a

estratégias utilizadas pelos pais para suprimir comportamentos considerados inadequados ou incentivar a ocorrência de comportamentos adequados na educação dos filhos. (SALVADOR; WEBER, 2005 *apud* BORTOLINI; ANDRETTA, 2013, p. 228). Diante disso, é válido afirmar que, por vezes, a busca dos pais em suprimir comportamentos é regida pela lógica da punição ou agressão física, desse modo, punem o comportamento do (a) filho (a), mas não explicam por qual motivo estão punindo. Concomitante a isso, as consequências geradas são inúmeras, principalmente, no que se refere a agressão física, uma delas é que a criança pode compreender que a maneira de resolver problemas é batendo no colega.

Por conseguinte, de acordo com Patias et al (2013), bater não significa educar, mas sim é uma prática educativa de risco para o desenvolvimento infantil. Bater não colabora para a socialização da criança, muito menos para a compreensão das normas sociais. Dessa maneira, a utilização da agressão física compactua com modos violentos de comunicação e de comportamentos. Sendo assim, uma criação muito rígida ou muito negligente tem diversos impactos no desenvolvimento infantil, pois segundo Mondin (2008):

A monitoria, aparentemente, é um poderoso inibidor do desenvolvimento de condutas antissociais em crianças e adolescentes; já a negligência e o espancamento apresentam alta correlação com comportamentos infratores. O abuso físico, caracterizado por maus-tratos e/ou espancamento, aumenta poderosamente as chances de a criança desenvolver repertório agressivo ou infrator. (MONDIN, 2008, p. 236).

Assim, práticas educativas que corroboram com a lógica de que a criança somente obedecerá aos pais se sofrer agressão física geram, principalmente, impactos futuros para a criança, tendo em vista que a mesma pode desenvolver comportamento infrator ou mesmo déficits de habilidades sociais. Para Mondin: “A família continua a ser a principal influência norteadora do desenvolvimento da personalidade da criança [...] as relações inadequadas entre os pais e suas crianças serão um campo fértil de estressores [...]”. (MONDIN, 2008, p. 234).

Desse modo, muitas das práticas educativas realizadas pelos pais são baseadas em formas que os mesmos julgam ser coerentes baseadas nas próprias histórias de vida, entretanto, muitas não são mais funcionais dentro desse outro contexto com os próprios filhos. Por vezes há uma tentativa de impor aos filhos comportamentos que foram idealizados pela família. Mondin afirma que: “A forma como os cuidadores foram educados na infância também influencia as práticas educativas parentais [...]”. (MONDIN, 2008, p. 32).

Nesse sentido, outro fator importante de ser citado é que em algumas famílias que fazem parte de classes mais pobres e que não tiveram acesso adequado à educação existe uma maior probabilidade da existência de práticas educativas mais negligentes que afetam demasiadamente às crianças, tendo em vista que os pais não têm conhecimento suficiente para compreender qual seria a melhor forma de abordar determinadas questões específicas da criação dos filhos. Além disso, de acordo com Costello et al (2003):

Destaca-se também, conforme o estudo de Costello, Compton e Keeler (2003), que crianças pertencentes a classes econômicas mais pobres tinham mais sintomas psiquiátricos (Transtorno de Conduta e Transtorno Desafiador de Oposição) do que crianças que nunca pertenceram a classes econômicas pobres. (COSTELLO et al, 2003 *apud* BORTOLINI; ANDRETTA, 2013, p. 232)

Com isso, pensar sobre tal questão é importante, tendo em vista a possibilidade de elaborar estratégias de enfrentamento diante do contexto de famílias economicamente carentes, assim, pensando em maneiras de prevenção de problemas como por exemplo o desenvolvimento de comportamentos agressivos ou antissociais. Por isso, é de suma relevância analisar todos esses contextos, assim como, compreender quais práticas parentais podem ser coercitivas e quais não são, colaborando, assim, para um melhor desenvolvimento infantil.

A forma como se estabelecem práticas educacionais no espaço escolar é crucial à promoção de comportamentos socialmente adequados ou de comportamentos considerados, pelos pais e/ou professores, como inadequados, os quais são entendidos como “déficits ou excedentes comportamentais que prejudicam a interação da criança com pares e adultos de sua convivência.” (SILVA, 2000, p. 1 *apud* BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002, p. 228). Dessa maneira, desenvolver e estabelecer processos educacionais, tanto no âmbito escolar quanto parental, é abrir possibilidades ao favorecimento da diminuição de problemas relacionados ao comportamento. No contexto escolar, de acordo com Del Prette e Del Prette (2001):

Um estudo com uma amostra de professores de uma escola pública, denotando que os docentes relataram acontecimentos corriqueiros de conflitos interpessoais como ameaças, xingamentos, agressões físicas, gritos e discussões entre os alunos, além de outras ocorrências, em média, cinco a seis alunos agressivos em cada sala. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001 *apud* BOLSONI-SILVA *et al*, 2013, p. 260).

Referiram também pouca efetividade nas tentativas de manejo dessas situações. Por outro lado, todas as habilidades das crianças foram avaliadas como superiores à média, especialmente habilidades sociais como ter boas maneiras, cooperar, compartilhar, desculpar-se, ouvir o outro, pedir favor ou ajuda, fazer perguntas e a elas responder, sendo as classificadas como as mais baixas atribuídas às habilidades de enfrentamento em situações de conflito potencial, como expressar desagrado, corrigir informação, negociar e discordar. Os autores ainda afirmam que os professores acabam por ter uma compreensão equivocada de habilidades sociais, restrita às habilidades de comunicação e de civilidade, em detrimento de habilidades de enfrentamento e de resolução de problemas das crianças. Sendo necessário, haver treinamentos acerca do manejo de habilidades sociais no espaço escolar, além de estratégia de enfrentamento diante de situações conflituosas.

Entendendo os processos educacionais escolares como transversais, isto é, observando que estes não escapam as práticas parentais, pois no contexto familiar,

a influência das práticas educativas no surgimento e manutenção de problemas de comportamento já está bastante documentada na literatura. Foram encontradas segundo Bolsoni-Silva et al: “A mesma tendência nas interações e repertórios de famílias de crianças com necessidades educacionais especiais (de linguagem e auditiva), ou seja, as práticas positivas foram associadas às habilidades sociais infantis positivas, e as práticas negativas, aos problemas de comportamento.” (BOLSONI-SILVA et al, 2010 *apud* BOLSONI-SILVA, 2013, p. 260)

Para Carvalho (2015), as concepções pedagógicas empregada nos processos educacionais escolares são as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada, denotando o modo de operar e de realizar o ato educativo. Para Saviani: “Do ponto de vista da Pedagogia, as diferentes concepções podem ser agrupadas em duas grandes tendências: pedagogia tradicional e as concepções contra hegemônicas (SAVIANI, 2005 *apud* CARVALHO, 2015, p. 1.208). Ressalta-se que diversas correntes de pensamento e práticas pedagógicas se aproximam mais de uma ou outra tendência. Na primeira contingência tem-se uma expressão tecnicista e de base produtivista, e já na segunda, vislumbra-se a pedagogia histórico-crítica, na qual a prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Destarte, a tendência tradicional pode ser representada pela passividade do receptor, que não é considerado sujeito do processo de ensino-aprendizagem: apenas recebe informações de forma descontextualizada com sua realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos artigos selecionados como mostra a figura 1 e dos dados encontrados em cada estudo foi possível perceber que as interrelações encontradas entre desenvolvimento infantil, práticas parentais e práticas educativas escolares são diversas. No estudo de Fernandes et al (2019) dentro da categoria desenvolvimento infantil é exposto acerca das possibilidades de criação de intervenções para ocorrerem dentro do contexto escolar, ou seja, afirma a veracidade do fato referente a influência que o ambiente escolar também gera no desenvolvimento da criança. Ainda assim, congrega com o estudo de Carvalho (2015) na categoria práticas parentais educativas que aborda a entrada da saúde no contexto escolar a partir do Programa Saúde na Escola (PSE), como forma de promoção de saúde e de agregar no desenvolvimento infantil.

Além disso, dentro da categoria práticas parentais com o artigo de Bortolini e Andretta (2013) que traz a discussão acerca do uso de práticas educacionais punitivas e de como podem influenciar no comportamento dos filhos, desse modo, generalizando também para outros ambientes em que a criança convive. Fato este que se relaciona com o que Bolsoni-Silva e Marturano (2002) aborda em seu estudo analisando as práticas educativas dos pais e os problemas que tais atitudes geram nos comportamentos das crianças. Sendo assim,

a partir dos estudos analisados a interrelação entre desenvolvimento infantil, práticas parentais e práticas educativas escolares são presentes e correlacionam-se.

Nesse sentido, as práticas parentais ocorridas dentro do ambiente familiar de acordo com Bortolini e Andretta (2013) sejam coercitivas ou não, influenciam no comportamento dos filhos e, a partir disso, no seu desenvolvimento. Concomitante a isso, quando as crianças são imersas no contexto escolar e, conseqüentemente, nas práticas educativas escolares, passam a praticar o que aprenderam em seu primeiro contexto de interação social: com a família. Desse modo, são práticas que se correlacionam e que interagem entre si, influenciando, assim, o desenvolvimento infantil.

Título	Autores	Mês/Ano	Plataforma de busca	Objetivo principal do estudo
Avaliação do desenvolvimento motor infantil e sua associação com a vulnerabilidade social	DELGADO <i>et al</i>	2020	SCIELO	O objetivo deste estudo foi avaliar o desenvolvimento motor de crianças de quatro a 17 meses e investigar sua associação com fatores de risco sociodemográficos
Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil	LINHARES, M. B. M., ENUMO, S. R. F.	2020	SCIELO	O presente artigo aborda aspectos conceituais da Teoria do Caos no desenvolvimento e do estresse tóxico, associados aos conceitos de autorregulação e enfrentamento do estresse (coping), visando subsidiar reflexões, do ponto de vista psicológico, sobre os efeitos potenciais da condição da adversidade da pandemia no desenvolvimento das crianças e na parentalidade
Desigualdades em saúde: o desenvolvimento infantil nos diferentes grupos sociais	OLIVEIRA <i>et al</i>	2019	SCIELO	O objetivo deste estudo foi analisar o desenvolvimento infantil em diferentes grupos sociais.
A intersectorialidade no campo da saúde mental infantojuvenil: proposta de atuação da terapia ocupacional no contexto escolar	FERNANDES <i>et al</i>	2019	SCIELO	Objetivo deste estudo foi identificar as principais demandas relacionadas ao desenvolvimento emocional e à saúde mental infantil junto a atores do contexto escolar e descrever as possibilidades de intervenções de terapia ocupacional nas práticas intersectoriais em saúde mental com enfoque na promoção e prevenção
Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos	MONDIN, E. M. C.	2008	SCIELO	Neste trabalho é apresentada uma revisão de literatura sobre questões relativas à dinâmica familiar, nos enfoques ecológico e comportamental, objetivando descrever os efeitos das práticas educativas parentais no desenvolvimento infantil.

Práticas educativas e intervenções com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos	PATIAS <i>et al</i>	2013	SCIELO	O objetivo foi aprofundar o conhecimento sobre as práticas educativas parentais como risco e proteção ao desenvolvimento dos filhos a partir de uma revisão não sistemática da literatura sobre as estratégias educativas parentais.
Práticas parentais coercitivas e as repercussões nos problemas de comportamento dos filhos	BORTOLINI, M., ANDRETTA, I.	2013	SCIELO	O objetivo do presente estudo foi analisar a relação entre o uso de práticas educacionais coercitivas e as repercussões dessas nos problemas de comportamento dos filhos, além de analisar a utilização do Treinamento de Pais como meio de reeducar a maneira dos pais de interagir com seus filhos sem o uso de métodos punitivos e os benefícios deste uso.
Relações entre práticas parentais e problemas de externalização e internalização: papel mediador do vínculo do apego	NUNES <i>et al</i>	2015	SCIELO	Esse estudo objetivou investigar o papel mediador do vínculo de apego na relação entre práticas parentais e problemas externalizantes (agressividade/delinquência) e internalizantes (retraimento social/ ansiedade/depressão)
Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais	BOLSONI-SILVA; MARTURANO	2002	SCIELO	Analisar as relações entre práticas educativas dos pais e problemas de comportamento dos filhos, à luz do referencial teórico-prático do treinamento em habilidades sociais.
Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis	BOLSONI-SILVA <i>et al</i>	2013	SCIELO	Objetivo era comparar as práticas educativas de professores do ensino regular e do especial com os comportamentos infantis em grupos diferenciados por problemas de comportamento e pelo sexo das crianças
Relações entre práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em crianças	TONI, C. G. S.; HECAVEI, V.	2014	SCIELO	Objetivo deste estudo foi analisar a correlação entre estilos parentais e desempenho acadêmico.
A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas	CARVALHO, F. F. B	2015	SCIELO	Objetiva analisar a entrada da saúde no espaço escolar através de ações do Programa Saúde na Escola (PSE), classificá-las como práticas pedagógicas e, a partir daí, verificar se elas se alinham com a perspectiva da promoção da saúde.

Tabela 1: Características dos estudos selecionados na revisão integrativa.

Fonte: autoria própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, os objetivos deste estudo acerca das formas de como se estabelecem

relacionamentos no contexto familiar influenciam de forma demasiada no comportamento da criança. Assim, foi possível perceber que literatura tem apontado para as diferentes relações entre práticas parentais escolares e familiares negativas, juntamente, com problemas de comportamento que podem ocorrer com crianças na primeira infância. É preciso, portanto, identificá-las de modo a oferecer orientações pontuais ao âmbito parental, instrumentalizando-se e desenvolvendo formas adequadas de lidar com estas tornando a interação prazerosa e produtiva para ambos.

Desse modo, embora as variáveis culturais entorno do sexo biológico tenham impactos sobre essas práticas parentais, intervenções pontuais podem auxiliá-los no que se refere a reflexão de crenças sobre desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, sobre os métodos utilizados. Assim, conclui-se que identificar e mapear tais práticas parentais, considerando ainda as diferentes configurações familiares poderá auxiliar sobretudo, no fortalecimento das possíveis redes de apoio disponíveis e processos de intervenção. Dessa forma, intervenções com pais e professores, com a finalidade de promover habilidades sociais educativas, são importantes meios para prevenção e redução de problemas de comportamento em crianças, de forma a evitar dificuldades escolares e de socialização na infância e na adolescência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, p. 1-68, 13 de jul., 1990.

BOLSONI-SILVA, A. T., MARTURANO, E. M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n.2, p. 227-235, 2002.

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 259-269, 2013.

BORTOLINI, M., ANDRETTA, I. Práticas Parentais coercitivas e as repercussões nos problemas de comportamento dos filhos. **Psicol. Argum.**, v. 31, n. 73, p. 277-235, 2013.

CARVALHO, F. F. B. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 25, n. 4, p. 1207-1227, 2015

DELGADO, D. A. et al. Avaliação do desenvolvimento motor infantil e sua associação com a vulnerabilidade social. **Fisioter. Pesqui.**, v. 27, n. 1, p. 48-56, 2020.

FERNANDES, A. D. S. A. et al. A intersetorialidade no campo da saúde mental infantojuvenil: proposta de atuação da terapia ocupacional no contexto escolar. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, v. 27, n. 2, p. 454-461, 2019.

LINHARES, M. B. M., ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Est. Psicol.**, v.37, p. 1-14, 2020.

MONDIN, E. M. C. Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. **Psicol. Argum.** v.26, n.54, p.233-244, 2008.

NUNES, S. A. N., FARACO, A. M. X., VIEIRA, M. L., LISBOA, C. S. M., RUBIN, K. H. Relação entre práticas parentais e problemas de externalização e internalização: papel mediador do vínculo do apego. **Interação Psicol.**, v. 19, n. 3, p. 371-383, 2015.

OLIVEIRA, C. V. R. et al. Desigualdades em saúde: o desenvolvimento infantil nos diferentes grupos sociais. **Rev. Esc. Enferm.**, v. 53, p. 1-10, 2019.

PATIAS, N. D., SIQUEIRA, A. C., DIAS, A. C. G. Práticas educativas e intervenções com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. Mudanças – **Psicologia da Saúde**, v.21, n.1, p.29-40, 2013.

SOUZA, J. M., VERÍSSIMO, M. L. O. R. Desenvolvimento Infantil: análise de um novo conceito. **Revista Latino-Am. Enfermagem**, v. 23, n. 6, p. 1097-1104, 2015.

TONI, C. G. S., HECAVEI, V. A. Relações entre práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em crianças. **Psico-USF**, v. 19, n. 3, p. 511-521, 2014.

RESSOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM EM CÁRCERE: A PRÁTICA DO FUTEBOL E SUAS REPERCUSSÕES NA AGRESSÃO FÍSICA E AGRESSÃO VERBAL

Data de aceite: 02/05/2022

Vanessa Mesquita Ramos

Centro Universitário INTA (UNINTA)
Sobral, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/9373222050522349>

Adilio Moreira de Moraes

Faculdade Uninassau
Maracanaú, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1836381861391709>

Berla Moreira de Moraes

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa, PB, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0921044352191126>

Betânea Moreira de Moraes

Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Fortaleza, CE, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/0834231585359453>

RESUMO: Objetivo: A investigação analisa o efeito da prática de futebol na dimensão instrumental da agressividade em detentos. Metodologia: pesquisa quantitativa descritiva, do tipo transversal envolvendo detentos de uma penitenciária de segurança máxima no Ceará/Brasil. Os participantes foram selecionados através de amostra não probabilística por quotas em que foram selecionados proporcionalmente em relação ao critério de praticar ou não o futebol dentro da penitenciária. A amostra foi composta por dois subgrupos: os praticantes de futebol (n=100) e os não praticantes de futebol (n=100) totalizando 200 participantes de um total

de 523 detentos que cumpriam pena na ocasião da pesquisa. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados o Buss & Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) proposto por Buss & Perry (1992) e adaptado para a língua portuguesa por Gouveia *et al.* (2008). A análise estatística dos dados foi realizada através do teste t de Student mediante comparações entre as médias da dimensão instrumental da agressividade: agressão física e agressão verbal. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com parecer de nº 869.063. Resultados e discussões: o estudo sustenta que há uma relação positiva entre a prática de futebol entre detentos e um menor índice médio na dimensão instrumental da agressividade (agressão física e verbal). Considerações Finais: recomenda-se a prática do futebol como política pública a ser adotada no sistema penitenciário, uma vez que, a prática do futebol parece ser um esporte propício para canalizar e diminuir o nível médio de agressividade na sua dimensão instrumental (agressão física e verbal).

PALAVRAS-CHAVE: Agressão, Prisões, Futebol.

RESSOCIALIZATION AND LEARNING IN PRISON: THE PRACTICE OF SOCCER AND ITS REPERCUSSIONS IN THE PHYSICAL AGGRESSION AND VERBAL AGGRESSION

ABSTRACT: Goal: This investigation analyses the effect of playing soccer on the instrumental dimension of aggression in detainees. Methodology: a descriptive and quantitative cross-sectional study involving detainees from a maximum security prison in Ceará/Brazil.

Participants were selected using non-probabilistic sampling of quotas, in which they were chosen proportionally in regard to their playing or not of soccer within the prison. The sample consisted of two subgroups: those who played soccer (n=100) and those who did not play soccer (n=100), totaling 200 participants from a total of 523 inmates serving sentences at the time of the study. The Buss & Perry Aggression Questionnaire (BPAQ), proposed by Buss & Perry (1992), and adapted to the Portuguese language by Gouveia *et al.* (2008) was used as data collection instrument. Statistical analysis of data was performed using the Student t test through comparisons between the means of the instrumental dimension of aggression: physical and verbal aggression. This study was approved by the Ethics Committee for Research under protocol number 869,063. Results and discussions: the study sustains that there is a positive relationship between playing soccer and a lower mean rate in the instrumental dimension of aggression (physical and verbal aggression). Final considerations: playing soccer is recommended as public policy to be adopted in the prison system; since, playing soccer seems to be a suitable sport to channel and reduce the mean level of aggression in its instrumental dimension (physical and verbal aggression).

KEYWORDS: Aggression, Prisons, Soccer.

INTRODUÇÃO

O indivíduo é composto por uma série de aspectos envolvendo características físicas, emocionais, comportamentais, sociais, religiosas, ambientais, etc. Neste entendimento, as pessoas que não se adaptam ao conjunto de normas impostas para o convívio em sociedade acabam por não cumpri-las acarretando numa punição pelo poder judiciário, que dependendo da gravidade da transgressão, pode resultar em privação do direito à liberdade (MORAES, 2012).

O Esporte, atualmente, está caracterizado como um fenômeno sociocultural e político-econômico com grande influência e significado no cenário mundial, um fenômeno com múltiplas possibilidades e interpretações (RODRIGUES; MONTAGNER, 2010).

A aproximação com o objeto de estudo ocorreu através da experiência profissional, como educador físico, de atuar em um presídio de segurança máxima localizada na região Norte do Estado do Ceará, a Penitenciária Industrial Regional de Sobral (PIRES), onde realizamos um trabalho de desenvolvimento de práticas esportivas durante o período de 2005 a 2012.

Desde os tempos mais remotos até os dias atuais, as penitenciárias vêm atuando como principais meio de repressão à criminalidade, sendo essencial para a reintegração do detento à sociedade. Sob esse prisma, a prática do esporte na penitenciária é um fenômeno sociocultural que vem se inserindo no cenário mundial contemporâneo e se manifestando de múltiplas maneiras atraindo o interesse de diversos seguimentos da sociedade.

As instituições penitenciárias têm enquanto objetivo a reabilitação e a ressocialização dos delinquentes; esse resultado é buscado através de maneiras de retribuir o mal causado por eles através da aplicação de uma pena, prevenindo novos delitos pelo temor que a

penalização causará aos potencialmente criminosos, além de trazer proporcionar a regeneração, os quais deverão ser transformados e assim reintegrados à sociedade como cidadão produtivo Figueiredo Neto *et al* (2013).

Estas instituições têm se constituído historicamente como *locus* cuja natureza do próprio ambiente interno favorece a agressividade. A própria situação vital e jurídica do detento, estimula, por si, o comportamento agressivo. Por mais que a prisão seja justa e efetuada sem deixar de respeitar a dignidade e os direitos humanos dos detentos, impõe-se uma mudança radical em sua vida que exige considerável esforço físico e psíquico, que concorrem para a produção de tensões emocionais (MIOTTO, 1980).

A estudiosa observa que por mais que a prisão seja justa e efetuada sem deixar de respeitar a dignidade e os direitos humanos dos detentos, impõe-se uma mudança radical em sua vida. Dentre estas destacamos: restrição de movimentos, à alimentação, aos horários de dormir e de acordar, à higiene e toalete, dentre outras. Somam-se às restrições biologicamente consideradas aquelas de ordem psicológica e social, tais como ter que se ajustar aos outros detentos, aos funcionários, superlotação etc. Tais restrições exigem considerável esforço físico e psíquico, os quais concorrem para a produção de tensões emocionais, “[...] constituindo elementos de um somatório de traumatismos e configurando um quadro de stress.” (MIOTTO, 1980, p. 275).

O estudo dos comportamentos agressivos em geral tem sido um tema que tem despertado um interesse crescente na investigação internacional no domínio do desporto. O contexto desportivo, nomeadamente as chamadas “modalidades de contato”, além de constituir um contexto propício ao natural contato físico entre participantes e adversários, contem frequentemente regras e princípios, implícitos ou explícitos, que dão legitimidade e promovem comportamentos agressivos e não raramente violentos (CRUZ, 2010).

A agressão é um comportamento adaptativo que utiliza a força física ou verbal em reação a uma percepção de ameaças. Assim como, um ato em que um indivíduo prejudica ou lesa outros, de sua própria espécie, intencionalmente (BALBINO; MIOTTO, 1997).

De acordo com a classificação estabelecida por Buss e Finn (1987), com base nos aspectos do comportamento os traços da personalidade são segregados na dimensão instrumental, afetiva e cognitiva. A dimensão instrumental refere-se ao comportamento que tem impacto no ambiente, a dimensão afetiva é o comportamento que possui um forte componente emocional, e a cognitiva refere-se à parte do comportamento que envolve o processamento de informação, o raciocínio, a imaginação ou qualquer dos processos usualmente denominados cognitivos. Neste contexto, a agressão na forma física verbal é classificada como um traço instrumental social que envolve tentativas de controlar os outros, muitas vezes pelo confronto direto que pode conduzir ao conflito.

A idealização desta pesquisa deveu-se à observação empírica de que os detentos que participavam das atividades esportivas em uma penitenciária de segurança máxima apresentavam-se mais calmos e adaptáveis em relação às regras da unidade prisional,

enquanto os que não praticavam se mostravam mais indóceis. O objetivo desta pesquisa foi investigar o efeito da prática de futebol na dimensão instrumental (agressão física e verbal) da agressividade em detentos de uma penitenciária de segurança máxima.

METODOLOGIA

Foi realizado um estudo quantitativo descritivo, do tipo transversal, no intuito de caracterizar o índice de agressividade entre os praticantes e os não praticantes de futebol em uma unidade penitenciária, no sentido de avaliar se o nível médio de agressividade dos detentos no sistema penitenciário é afetado por intervenção da prática de futebol.

A pesquisa foi desenvolvida na Penitenciária Industrial Regional de Sobral- PIRES localizada no município de Sobral-CE que fica a 230 km da capital Fortaleza, com capacidade para acolher até 500 reclusos do sexo masculino condenados ao regime de segurança máxima. Os participantes foram selecionados através de amostra não probabilística por quotas na qual foram delimitados proporcionalmente em relação ao critério de praticar ou não o futebol dentro da penitenciária. A amostra foi composta por dois subgrupos: os praticantes de futebol (n=100) e os não praticantes de futebol (n=100) totalizando 200 participantes de um total de 523 detentos que cumpriam pena na ocasião da pesquisa. O instrumento de coleta dos dados foi o Buss & Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) proposto por Buss e Perry (1992) e adaptado para a língua portuguesa por Gouveia *et al* (2008).

Para a construção do banco de dados e cálculos estatísticos, foram utilizados os programas Microsoft Office Excel versão 2007 e o Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, versão 17.0. As variáveis contínuas foram expressas como média \pm desvio-padrão. O teste t de Student foi utilizado para a análise das comparações entre as médias de agressividade na sua dimensão instrumental (agressão física e agressão verbal), dos grupos de detentos praticantes e não praticantes de futebol. Salientamos que a pesquisa foi realizada após a autorização da Direção da Penitenciária Industrial Regional de Sobral e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú com parecer de nº 869.063.

REFERENCIAL TEÓRICO

A expansão do esporte moderno, um dos fenômenos sociais mais significativos dos últimos tempos, chega ao novo milênio atingindo uma dimensão ímpar pela sua abrangência dos campos político, econômico, cultural e educacional (KORSAKAS; ROSE JUNIOR, 2002).

Levando-se em consideração que a agressividade é caracterizada por comportamentos dirigidos com o objetivo de causar injúria ou danos a outras pessoas, não somente pelas agressões físicas, mas a intimidação (verbal ou não verbal) segundo

Bartholomeu e Machado (2008) e que o ataque direto físico ou verbal constitui uma das maiores influências sobre o comportamento agressivo segundo Cruz (2010), os resultados desta pesquisa apontam que a agressividade, em sua dimensão instrumental, apresenta nível médio menor no grupo dos detentos que praticam futebol, quando comparado com o grupo de detentos não praticantes de futebol.

Os achados vinculam-se, ainda que mediatamente, à defesa da educação como um direito humano universal, e como tal, extensível a todas as pessoas, sem qualquer distinção. Reforça-se que o cometimento de um crime não é suficiente para extirpar a humana condição, de forma que o aprisionamento de um sujeito não o descaracteriza como ser humano, permanecendo ele, titular dos direitos daí decorrentes. Destacamos, pois, a importância do papel da educação, em geral, e da educação física em particular, no processo de ressocialização atualmente adotado no sistema penitenciário brasileiro.

Para tal, devem-se trabalhar atividades, dentre elas as desportivas, nas quais o indivíduo num contexto simbólico possa exercer sua agressividade. Com isso, reforça-se a importância da institucionalização de programas de atividades físicas adequadas a realidade de cada unidade prisional com a intenção de proporcionar apoio e oportunidade para o desenvolvimento de uma nova perspectiva moral e comportamental (MORAES, 2012).

Em pesquisa anterior identificou-se que a convivência dos detentos durante a prática esportiva foi capaz de promover uma boa relação entre eles e destes com os profissionais envolvidos refletindo em respeito mútuo, em confiança e em capacidade de articulação de um diálogo equilibrado. Isso reafirma o caráter pedagógico da Educação Física propondo aprendizagens de acordo com as necessidades e potencialidades dos indivíduos segundo Moraes (2012). Estes achados são complementados na presente pesquisa que incorpora que a prática do futebol condiciona a uma compreensão e controle da agressividade pelo praticante.

Considerando as teorias clássicas sobre a agressão (etologia, psicanálise, behaviorismo e aprendizagem social) é possível destacar alguns aspectos convergentes, como um certo consenso quanto à inutilidade da aplicação direta do conceito de instinto para a compreensão da agressão física entre seres humanos (KRISTENSEN *et al* 2003).

Segundo referencial acima, os indivíduos não agridem por causa de sua biologia, embora possuam um aparato perceptual e motor para proceder assim. São as experiências sociais ao longo do desenvolvimento os determinantes de nossa cognição, bem como do substrato neural que possibilita o processamento das informações. E são justamente essas experiências que vão direcionar o organismo para interpretar as informações ambientais como potencialmente ameaçadoras e se comportar de forma mais ou menos agressiva.

O esporte pode auxiliar, e os resultados de nossa pesquisa apontam nessa direção, no domínio da agressividade, evitando suas manifestações reais. Destarte, referenda-se a perspectiva de explicação da agressividade humana como fenômeno aprendido, sendo

resultante das normas sociais e culturais e de experiências de socialização, uma vez que se evidenciou que há uma relação positiva entre a variável prática de futebol e o nível de agressividade entre os detentos.

Nesse sentido, nosso estudo corrobora com a assertiva de que ao tratar da problemática agressividade deve-se levar em conta as explicações sócio psicológicas, as quais advogam que os fatores sociais são capazes de controlar e de fazer a manutenção dos comportamentos agressivos, de modo que se houver intervenções apropriadas no ambiente, como, por exemplo, a prática do futebol na prisão, aqui investigada, comportamentos agressivos tais como: agressão física e agressão verbal, tendem a ser reduzidos.

Acreditamos que com a prática do futebol, o detento aprendendo a conviver com vitórias e derrotas, a vencer através do esforço individual e coletivo, a desenvolver o sentido da responsabilidade através do esporte, assim como, o controle da agressividade são características com possibilidade de desenvolvimento através da inserção de práticas esportivas nas penitenciárias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta os resultados, da análise do Questionário de Agressão de Buss & Perry – BPAQ (1992), adaptado para o contexto brasileiro por Gouveia *et al* (2008), que identifica os resultados intergrupos (praticantes e não praticantes de futebol) da dimensão da agressividade aferidas na pesquisa: Instrumental (agressão física e agressão verbal).

Dos 26 itens do referido questionário, 8 estão vinculados à agressão física através das seguintes afirmações: “Se alguém me bater, eu bato de volta”; “Quando me provocam o suficiente, é possível que eu bata em outra pessoa”; “Eu tenho ameaçado algumas pessoas que conheço”; “Eu entro em brigas um pouco mais que outras pessoas”; “Existem pessoas que me provocam tanto que nós acabamos brigando”; “Eu tenho ficado tão nervoso(a) e irritado(a) que quebro coisas”; “Se eu tiver que partir para violência para garantir os meus direitos, eu parto”; “Uma vez ou outra não consigo controlar a vontade de bater em outra pessoa”.

Já em relação á agressão verbal, 4 itens foram relacionados: “Meus amigos dizem que sou bastante discutidor, sempre tenho algo a debater”; “Quando as pessoas me aborrecem, é possível que eu fale o que realmente penso delas”; “Constantemente me vejo discordando das pessoas” e “Eu não consigo ficar calado (a) quando as pessoas discordam de mim”.

A Tabela I apresenta a comparação do nível médio de agressão física e verbal dos detentos entre praticantes e não praticantes de futebol.

	Praticantes de Futebol	Não Praticantes de Futebol	Valor p**
Agressão Física	2,05 (0,33)*	3,58 (0,38)*	<0,0001
Agressão Verbal	2,12 (0,43)*	3,55 (0,45)*	<0,0001

*() Desvio Padrão

**Diferença estatisticamente significante intergrupos ($p \leq 0,05$).

Tabela I Nível Médio de Agressão Física e Verbal do Questionário de Agressão de Buss & Perry – BPAQ (1992), adaptado para o contexto brasileiro por Gouveia *et al* (2008), Sobral-CE, 2014.

As informações apontam que há diferenças no nível médio de agressão física intergrupos – praticantes 2,05 (0,33)* e não praticantes 3,58 (0,38)* de futebol e no nível médio de agressão verbal dos detentos entre praticantes 2,12 (0,43)* e não praticantes 3,55 (0,45)* de futebol. Indicando que o nível médio de agressão física e verbal dos detentos que praticam futebol é menor do que o dos detentos que não praticam futebol.

Nesse sentido, nosso estudo corrobora com a assertiva de que ao tratar da problemática agressividade deve-se levar em conta as explicações sócio psicológicas, as quais advogam que os fatores sociais são capazes de controlar e de fazer a manutenção dos comportamentos agressivos, de modo que se houver intervenções apropriadas no ambiente, como, por exemplo, a prática do futebol na prisão, aqui investigada, comportamentos agressivos tais como: agressão física, agressão verbal, tendem a ser reduzidos.

Considera-se oportuno recuperar nesse momento de discussão que a expansão do esporte moderno, um dos fenômenos sociais mais significativos dos últimos tempos, chega ao novo milênio atingindo uma dimensão ímpar pela sua abrangência dos campos político, econômico, cultural e educacional (KORSAKAS; ROSE JUNIOR, 2002).

Neste estudo, todavia, o foco foi averiguar a viabilização do futebol como ferramenta para minimizar a agressividade entre os presos de uma penitenciária.

O esporte moderno, conforme recuperado por Bracht (1997) pode ser considerado como instituição disciplinadora dos corpos, o que nos possibilita pensar que o futebol também é uma instituição disciplinadora de corpos.

Para Foucault (2001, p.183-4), “[...] o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu”. O poder moderno ao invés de massificar, descaracterizar, ele individualiza e unifica. É neste sentido que a noção de poder disciplinar foi usada para investigar o controle da agressividade dos detentos na penitenciária.

Não deixamos de considerar o objetivo político e econômico do poder disciplinar de tornar o corpo humano útil e dócil, ou seja, o poder disciplinar na sua concepção negativa

de produzir um corpo humano mais útil e doce, fácil de controlar, denunciado por Foucault (2001). No entanto, focamos o aspecto positivo que é capaz de produzir o indivíduo, enquanto uma técnica de controle social desenvolvida nas sociedades modernas desde o século XIX.

Distanciando-se, portanto, do caráter negativo do disciplinamento dos corpos anunciado e analisado por Foucault (2001) e aqui retomado por Bracht (1997), vinculado à prática de futebol, nossa pesquisa aponta um aspecto positivo da disciplina do corpo engendrada pela modalidade esportiva futebol, vinculado à diminuição do nível médio de agressividade entre detentos praticantes do referido desporto. Cabe sublinhar que a literatura aqui revisada advoga que esta disciplina, proporcionada pela prática de futebol, vincula-se a outros comportamentos positivos, tais como responsabilidade, determinação, desejo de vencer, educação, entre outros (BRANCHT, 1997).

Os resultados vinculam-se, ainda que mediatamente, à defesa da educação como um direito humano universal, e como tal, extensível a todas as pessoas, sem qualquer distinção. Reforça-se que o cometimento de um crime não é suficiente para extirpar a humana condição, de forma que o aprisionamento de um sujeito não o descaracteriza como ser humano, permanecendo ele, titular dos direitos daí decorrentes. Destacamos, pois, a importância do papel da educação, em geral, e da educação física em particular, no processo de ressocialização atualmente adotado no sistema penitenciário brasileiro.

Recupera-se no curso de nossa análise que os estabelecimentos penais têm por finalidade promover a execução administrativa das medidas restritivas de liberdade dos presos, provisórios ou condenados, cuja inclusão se justifique no interesse da segurança pública ou do próprio preso, podendo também abrigar presos, provisórios ou condenados, sujeitos ao regime disciplinar diferenciado.

O Estado do Ceará, a exemplo de todos os demais Estados da União, passa por problema deveras preocupante no tocante ao aumento desproporcional da população carcerária em relação à disponibilidade de Estabelecimentos Penais, lembrando que o crescimento da população carcerária aumenta vertiginosamente, considerando um aumento de 4,3% dessa população em relação a 2009 (BRASIL, 2011a).

Diante da precariedade do sistema penitenciário, tendo em vista o crescimento da população carcerária em todo o País e o conseqüente aumento dos conflitos gerados pelas condições precárias de vida nas superlotadas prisões, torna-se relevante estabelecer programas que possam agenciar produtivamente as forças desses homens em direção a seu desenvolvimento como cidadãos (MAMELUQUE, 2006).

Competições esportivas e recreativas, religião, possibilidades de trabalho em oficinas, formações profissionais e cursos às vezes são oferecidos aos detentos. Além do bem-estar físico, social e intelectual que essas iniciativas devem trazer, elas são destinadas, sobretudo, ao processo de ressocialização do detento, bem como corroborar com a ordem no interior da instituição.

Tendo em vista que é necessário estimular o preso a emendar-se, a estratégia é humanizar o processo de execução penal, pois como bem observa Mirabete (2007, p. 43): “o condenado continua sendo uma pessoa, cujo *status* é de condenado [...] que conserva todos os direitos reconhecidos aos cidadãos pelas normas jurídicas vigentes [...]”.

Pode-se observar com Vasques (2008) que no Brasil ocorreu uma transformação do conceito de pena: de “pena-castigo” a “pena-prisão”, incorporando na atualidade um novo paradigma introduzindo a educação como forma de tratamento dos detentos, expressa nas equações “pena-defesa” e “pena-educação”.

Não restam dúvidas de que a educação oferecida no âmbito do sistema penitenciário se encontra dentre as principais ações no processo de reinserção social dos detentos. No entanto, reforça-se com Duarte (2003) que é preciso ter ciência de que não é qualquer oferta educacional que poderá trazer reais benefícios. Principalmente pelo fato de que no sistema penitenciário o professor não está lidando com uma demanda de alunos quaisquer, os alunos além de adultos, também se encontram privados de liberdade.

Observa-se, ainda, com o referido autor que a ressocialização mediada pela educação configura-se um grande desafio do ambiente prisional, uma vez que, além de preocupar-se com o saber propriamente, é preciso que o professor possa promover uma educação que contribua para a restauração da autoestima e para reintegração do indivíduo à sociedade.

No âmbito da Educação Física, a análise empreendida em nosso estudo, vincula-se as assertivas de Onofre (2011) presentes na sua obra *Pedagogia do Desporto*, na qual descreve que o desporto apoia a autoconsciência e ajuda a digerir e compensar os insucessos do cotidiano. Atua, por esse prisma, como escoamento da agressividade, diminui o sentimento de inferioridade, uma vez que iguala a todos, gera disciplina e satisfação, transforma a “animalidade” em humanidade; é a ordem no caos, a criação a partir da falta, a necessidade feita liberdade, o obstáculo feito impulso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concretização desta pesquisa permeou diversos desafios deste a escolha da temática, passando pela escassez de literatura que versasse sobre a relação agressividade em detentos e prática de futebol, até a realização da coleta de dados e sua análise.

A agressividade é um fenômeno presente no cotidiano do sistema penal, e nos cabe entender a mesma, buscando compreender tanto os seus aspectos positivos quanto os negativos. O presente estudo evidenciou que a prática do futebol é uma ferramenta importante no auxílio a diminuição da agressividade ao demonstrar que há uma associação positiva entre a prática deste esporte e a redução na agressão física e verbal.

Com esta pesquisa, esperamos contribuir para o avanço das ciências da educação, embora reconhecendo a mobilidade que se impõe aos resultados apurados num trabalho

investigativo. Nele, residem importantes fundamentos para subsidiar novos estudos e desta feita, o cruzamento dos diversos olhares científicos acerca do problema aqui relatado, proporcionará uma rica e um vasto campo de implementação de soluções inovadoras e criativas no âmbito das relações entre agressividade em detentos e práticas de modalidades esportivas.

Assim, recomenda-se a prática de esportes em geral e do futebol em particular como política pública a ser adotada no sistema penitenciário. Uma vez que, a prática do futebol parece ser um esporte propício para canalizar e diminuir o nível médio de agressividade na sua dimensão instrumental (agressão física e verbal), requisito base para o engajamento do detento no processo de ressocialização, além de uma prática de promoção da saúde.

REFERÊNCIAS

BALBINO, F.; MIOTTO, A. M.; SANTOS, R. V. T. dos. **A agressividade no esporte**. In: Machado AA (Org.). Psicologia do esporte: temas emergentes I. Jundiaí: Ápice; 1997.

BARTHOLOMEU, D.; MACHADO, A. A. **Estudos Iniciais de uma Escala de Agressividade em Competição**. Interação em psicologia. Curitiba, v. 12, n. 2, p. 189-201 jul./dez. 2008.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL, Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Sistema Prisional. **Dados Consolidados da População Carcerária do Ceará**. 2011. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/pages/mjd574e9ceitemdc37b2ae94c6840068b1624d28407509cptbrnn.htm>. Acesso em: 31 mai. 2012.

BUSS, A., FINN, S. Classification of personality traits. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 52, n. 2, p. 432-444, 1987.

BUSS, A. H.; PERRY, M. The aggression questionnaire. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 63, p. 452-459, 1992.

CRUZ, J. F. A. **Stress, ansiedade e competência psicológicas nos atletas de elite e de alta competição**: um estudo da sua relação e impacto no rendimento e no sucesso desportivo. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática. 1: 161-191, 2010.

DUARTE, A. J. O. “Celas de aula”: o exercício da professoralidade nos presídios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**. v. 1, n.1, p. 25-36, 2013.

FIGUEIREDO NETO, M. V.; MESQUITA, Y. P. V. O.de; TEIXEIRA, R. P.; ROSA, L. C. dos S. A ressocialização do preso na realidade brasileira: perspectivas para as políticas públicas. Revista Âmbito Jurídico. n. 114, Ano XVI – jul. 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GOUVEIA, V. V.; CHAVES, C. M. C. M.; PEREGRINO, R. R.; BRANCO, A. O. C.; GONÇALVES, M. P. **Medindo a Agressão**: O Questionário de Buss-Perry. In Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, v. 60, n. 3, 2008.

KRISTENSEN, C. H.; LIMA, J. S.; FERLIN, M.; FLORES, R. Z.; HACKMANN, P. H. **Fatores etiológicos da agressão física**: uma revisão teórica. Estudos de Psicologia, v. 8, n. 1, p. 175-184, 2003.

KORSAKAS, P.; ROSE JUNIOR, D. de. Os Encontros e Desencontros entre Esporte e Educação: Uma Discussão Filosófico-Pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 1, n. 1, p. 83-93, 2002.

MAMELUQUE, L. **Privatização, modernismo e ideologia**. São Paulo: RT, 2006.

MIOTTO, A. B. A violência nas prisões. **R. Inf. Legisl.** Brasília v. 17 n. 66 abr./jun. 1980. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181217/000370187.pdf?sequence=3>. Acesso em: 03 jul. 2015.

MIRABETE, J. F. **Execução Penal**: comentários à Lei n.º 7.210, de 11-7-84. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MORAES, A. M. **Os desafios do esporte no processo de ressocialização em cárcere**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade San Carlos de Assunção, Assunção, 2012.

ONOFRE, E. M. C. **A escola da prisão como espaço de dupla inclusão**: no contexto e para além das grades. São Paulo: Polyphonia, 2011.

RODRIGUES, E. F.; MONTAGNER, P. C. Esporte-espetáculo, televisão e pedagogia do esporte: o que crianças compreendem e as relações com um programa esportivo de televisão. **Revista Digital Lecturas**: Educación Física y Deportes. Buenos Aires, n. 85-2005, 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd85/tv.htm>. Acesso em: 14 jun. 2014.

VASQUES, E. L. **Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional**: uma incursão pela ciência penitenciária. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). PUC, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/13381/1/Eliane%20Leal%20Vasquez.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO-TEA: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA A PARTIR DE UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

Data de aceite: 02/05/2022

Ilaneide Marques Souto Bezerra

Centro Universitário Leonardo da Vinci –
UNIASSELVI
Itapipoca – CE, Brasil

Ilani Marques Souto Araújo

Centro Universitário INTA - UNINTA
Sobral- Ceará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-3341-4416>

Elizabeth Oliveira de Figueiredo Cruz

Secretaria de Educação
Itapipoca- Ceará, Brasil

Carlos Natanael Chagas Alves

Centro Universitário INTA – UNINTA
Sobral – Ceará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-0553-797X>

Francisco Marcelo Alves Braga Filho

Centro Universitário INTA – UNINTA
Sobral – Ceará, Brasil

RESUMO: O Transtorno do Espectro do Autismo - TEA é considerado hoje um transtorno do desenvolvimento neurológico, assinalado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamento. Infelizmente, nos dias atuais ainda é desconhecido por muitos profissionais do magistério que vivenciam a difícil arte de conduzir uma sala de aula, embora, essa identificação ocorra com maior frequência do que alguns anos atrás. Objetiva-se através dessa pesquisa apresentar uma reflexão mais apurada acerca desse transtorno, observando o seu verdadeiro

conceito e as suas principais características, de modo que, os educadores e todos os profissionais que trabalham com esse público possam ter acesso a informações e orientações mais claras e precisas, como também possam ter subsídios para amparar as práticas desenvolvidas. A pesquisa evidenciou que as características das crianças com TEA são um grande desafio para os seus cuidadores e professores, tendo em vista que, estes devem intervir no desenvolvimento de novas habilidades e comportamentos, e isso só pode ser realizado a partir do reconhecimento de suas características, sintomas, especificidades, compreensão dos aspectos cognitivos e comportamentais dessas crianças. Esse trabalho foi construído através de viés qualitativo e de natureza bibliográfica. a criança com esse transtorno deve ser investigada pelos profissionais de forma criteriosa, cada criança tem maior ou menor facilidade com alguma área, e será nesse ponto que os profissionais irão desenvolver sessões à serem trabalhadas com a criança sempre com o foco em avanços para outras etapas. Depreende-se, portanto, que as características das crianças com TEA são um grande desafio para os seus cuidadores e professores, tendo em vista que, estes devem intervir no desenvolvimento de novas habilidades e comportamentos, e isso só pode ser realizado a partir do reconhecimento de suas características, sintomas, especificidades, compreensão dos aspectos cognitivos e comportamentais dessas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão. Intervenção. Crianças. TEA.

AUTISM-TEA SPECTRUM DISORDER: A REFLECTIVE APPROACH FROM A PSYCHOPEDAGOGICAL VIEW

ABSTRACT: Autism Spectrum Disorder - ASD is considered today a neurological development disorder, marked by difficulties in social interaction, communication and behavior. Unfortunately, nowadays it is still unknown to many teaching professionals who experience the difficult art of leading a classroom, although this identification occurs more frequently than a few years ago. The objective of this research is to present a more accurate reflection about this disorder, observing its true concept and its main characteristics, so that educators and all professionals who work with this public can have access to information and clearer guidelines. and precise, as well as being able to have subsidies to support the developed practices. The research showed that the characteristics of children with ASD are a great challenge for their caregivers and teachers, given that they must intervene in the development of new skills and behaviors, and this can only be done by recognizing their characteristics. , symptoms, specificities, understanding of the cognitive and behavioral aspects of these children. This work was built through qualitative bias and bibliographic nature. the child with this disorder must be carefully investigated by professionals, each child has greater or lesser ease with some area, and it will be at this point that professional will develop sessions to be worked with the child always with a focus on advances to other stages. It appears, therefore, that the characteristics of children with ASD are a great challenge for their caregivers and teachers, given that they must intervene in the development of new skills and behaviors, and this can only be done through recognition. their characteristics, symptoms, specificities, understanding of the cognitive and behavioral aspects of these children.

KEYWORDS: Autism. Inclusion. Intervention. Kids. TEA.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo - TEA é considerado hoje um transtorno do desenvolvimento neurológico, assinalado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamento. Esses sintomas formam o núcleo desse transtorno, todavia, a gravidade de sua apresentação é bastante variável. Compromete algumas áreas, contudo, uma intervenção precoce pode suavizar os sintomas e melhorar o cotidiano das pessoas que possuem esse transtorno e dos indivíduos que convivem com elas (SILVA, RODRIGUES, SILVEIRA, 2012).

Essa temática tem sido discutida de forma intensa no meio educacional, e recebido um grande destaque nas pesquisas acadêmicas e científicas, tendo em vista que, é grande a quantidade de pessoas diagnosticadas atualmente com esse transtorno e isso pode ser observado nas instituições escolares que fazem parte de nosso cotidiano e nos espaços de atendimento psicopedagógico. Infelizmente, nem todas as informações acerca desse transtorno são claras, ressaltando que as características e sintomas são desconhecidos por uma boa parcela da sociedade e isso torna um tanto dificultoso a vida dos profissionais da educação que precisam lidar com esse público (SCHWARTZMAN, 2011).

Torna-se necessário, à vista disso, ampliar e difundir de forma mais objetiva o que

é, e o que está por trás do Transtorno do Espectro do Autismo, de forma que, educadores e demais profissionais da educação tenham uma fundamentação básica para desenvolver um trabalho que venha potencializar o desenvolvimento dessas crianças, haja vista que, as políticas públicas brasileiras trazem hoje um viés voltado para a inclusão de todas as pessoas em escolas de ensino regular (SILVA, RODRIGUES, SILVEIRA, 2012).

Por conseguinte, evidencia-se a inevitabilidade de instrumentalizar os professores, para que tenham pelo menos o mínimo de conhecimento de como lidar com crianças com TEA em sala de aula e como conduzir-se frente aos problemas comportamentais que são frequentemente presentes (GADIA, 2016).

Nessa perspectiva, acredita-se que muitos educadores e demais profissionais da educação, por não terem tido uma formação mais específica, apresentam fragilidades para lidar com esse público, isso se dá pelo fato de desconhecerem na maior parte das vezes as características e sintomas que refletem nas suas atitudes e comportamentos no dia-a-dia, entretanto, ao estarem diante de um referencial mais específico, com uma linguagem mais pura e direta, podem usar como suporte para dúvidas, incertezas e consequentemente direcionar uma prática pedagógica mais efetiva (SCHWARTZMAN, 2011).

Frente ao exposto, objetiva-se com esse trabalho fazer uma reflexão mais apurada acerca do Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, desvendando o seu verdadeiro conceito e suas principais características, construindo assim, um referencial sucinto, com informações claras e precisas, que possa auxiliar educadores na busca de informações e orientações mais confiáveis.

Espera-se que esse estudo contribua significativamente para o esclarecimento da temática proposta, de forma que os profissionais que estão em sala de aula, principalmente, possam ter subsídios para amparar as práticas desenvolvidas com as crianças com TEA, diminuindo o desconforto causado pela falta de informações coerentes e garantindo o direito de aprendizagem de todas as crianças, independentemente de suas limitações.

METODOLOGIA

Trata-se de um artigo de revisão de literatura, de cunho qualitativo. Foram prospectados trabalhos científicos nas bases PubMed, MEDLINE, LILACS e SCIELO. Inicialmente, foi realizada análise a partir da leitura do título e do resumo. Todos os artigos incluídos foram analisados na íntegra. A partir dos artigos prospectados, realizou-se também buscas secundárias as referências bibliográficas. Foram incluídos 10 artigos científicos em português ou inglês, sem restrição temporal, experimental e de revisão.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Transtorno do Espectro do Autismo – (TEA) vem chamando atenção de muitos

professores, psicopedagogos, cuidadores, pesquisadores e demais profissionais da educação por apresentar características muito específicas e pelo aumento do número de crianças diagnosticadas que estão chegando às instituições escolares, embora, muitos educadores ainda tenham pouca compreensão acerca desse transtorno (GADIA, 2016).

Hodiernamente, o TEA vem sendo definido como um transtorno do desenvolvimento de causas biológicas, diagnosticado a partir de critérios basicamente clínicos. Dentre as características mais básicas estão os prejuízos qualitativos e quantitativos nas áreas de interação social, comunicação e comportamento, que caracterizam um perfil heterogêneo entre estes indivíduos (SCHWARTZMAN, 2011).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 1995), o Transtorno do Espectro do Autismo - TEA é um quadro clínico em que predominam prejuízos na interação social, nos comportamentos não verbais e na comunicação verbal e não verbal, existindo ainda atrasos ou ausência da linguagem.

Na última versão desse manual (DSM-5, 2014), o TEA é considerado um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por significativas dificuldades de interação social e comunicação, como também pela presença de comportamentos ou interesses repetitivos e restritos. Configura-se ainda como um transtorno pervasivo do desenvolvimento que compromete algumas áreas, não havendo cura, mesmo que a intervenção precoce altere o prognóstico e suavize os sintomas.

O termo espectro é utilizado pelo fato de que as manifestações desse transtorno variam significativamente em função da gravidade do quadro, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica da criança (DSM-5, 2014).

Para Gauderer (1993), a maioria das crianças com diagnóstico desse transtorno tem fisionomia normal, e sua expressão séria, algumas vezes pode passar uma ideia equivocada de inteligência extremada. Apesar da estrutura facial normal, apresentam comumente falta de expressividade nas emoções, dificuldades para compreender expressões faciais de sentimentos e afetos.

Até 2013 os manuais utilizados pelos profissionais para a classificação diagnóstica, utilizavam os termos Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Nessa versão eram considerados oito tipos de TGDs, entre eles: Autismo Infantil; Autismo Atípico; Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno com Hipercinesia associada a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados; Síndrome de Asperger e Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento não Especificados, como também cinco tipos clínicos na categoria TID: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação (CID 10).

A terminologia TEA - Transtorno do Espectro do Autismo foi instituído como categoria diagnóstica, em maio de 2013, com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), que incluiu mudanças nos critérios de

diagnóstico até então utilizados (DSM-5, 2014).

O DSM-5 agrupou e incluiu quatro das cinco categorias do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) na condição de Transtorno do Espectro de Autismo, foram elas: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação, significando que, esses transtornos passaram a não ter mais validade em termos de diagnósticos distintos, tendo em vista que, passaram a ser considerados no mesmo espectro do autismo (DSM-5, 2014).

Os sinais do TEA podem ser identificados antes dos três anos de idade, mas sua trajetória inicial não é uniforme, varia de criança para criança e em algumas são visíveis logo depois do nascimento. Na maioria dos casos, os sintomas são mais consistentes entre 12 e 24 meses (GADIA, 2016).

Nos últimos anos a busca por sinais precoces do autismo tem sido uma área de vasta investigação científica. Alguns fatores têm sido potencialmente relevantes no primeiro ano de vida, pois incluem anormalidades na parte motora, sensibilidade diminuída, afeto negativo e dificuldades no controle da atenção. De acordo com o Manual de orientação do transtorno do espectro do autismo (2019) podem-se apontar nesse período, como sinais sugestivos e passíveis de observação na criança:

- Não se voltar para sons, ruídos e vozes no ambiente;
- Não apresentar sorriso social ou ter baixa frequência no sorriso;
- Baixo contato ocular e deficiência no olhar sustentado;
- Não aceitar o toque;
- Não responder ao nome;
- Distúrbio de sono moderado ou grave;
- Irritabilidade no colo e pouca responsividade no momento da amamentação;
- Baixa atenção à face humana (preferência por objetos);
- Imitação pobre;
- Baixa reciprocidade social, bem como restrito engajamento social (pouca iniciativa e baixa disponibilidade de resposta);
- Não seguir objetos e pessoas próximos em movimento;
- Perder habilidades já adquiridas, como balbúcio ou gesto dêitico de alcançar;
- Interesses não usuais, como fixação em estímulos sensório-viso-motores;
- Incômodo incomum com sons altos;
- Demonstrar maior interesse por objetos do que por pessoas;
- Apresentar pouca ou nenhuma vocalização.

Observa-se a partir do exposto que são muitos indícios passíveis de observação

logo no primeiro ano de vida, e, nesse sentido, quanto mais cedo isso for percebido, mais cedo se pode começar um processo de investigação diagnóstica, conseqüentemente, uma intervenção eficaz.

De uma forma geral, algumas pesquisas tem apontado ainda que crianças com TEA vivenciam dificuldades na percepção, integração e modulação de suas respostas a estímulos sensoriais diários, e essas dificuldades estão presentes ao longo da vida, além de ter impacto significativo nas atividades de vida diária e acadêmicas. Mesmo com essa diversidade das características sensoriais, uma análise realizada por Tomchek, Huebner e Dunn, publicado no manual de orientação do transtorno do espectro do autismo (2019) apontou seis fatores que caracterizam os principais comportamentos observados em crianças com TEA, são eles:

1. Baixa energia/fraqueza: apresenta preensão frágil, não consegue carregar objetos pesados.
2. Sensibilidade tátil/ao movimento: evita andar descalço reage com agressividade ao toque, tem medo de alturas e movimentos.
3. Sensibilidade gustativa/olfativa: seleciona alimentos pela sua textura, evita alguns sabores e cheiros comuns.
4. Sensibilidade auditiva/visual: incomoda-se com luzes brilhantes, não consegue desenvolver atividades com barulho, tampa os ouvidos com as mãos, cobre os olhos quando é exposto a luz.
5. Procura sensorial/distraibilidade: dificuldade para concentrar, fica muito excitado nas atividades com movimento, produz barulhos estranhos.
6. Hiporresponsividade: não percebe quando rosto e mãos estão sujos, não responde quando é chamado pelo nome, parece não ouvir o que é lhe dito.

Destarte, esse complexo e heterogêneo grupo de sintomas do TEA muitas vezes dificulta o processo de diagnóstico, portanto, faz-se necessário uma avaliação clínica acurada, incluindo as informações dos pais, professores, cuidadores, profissionais da saúde, entre outros.

Para o diagnóstico, existem atualmente uma variedade de testes, alguns estão baseados em informação dos pais e ou cuidadores (para as crianças de 16 até 30 meses e outros utilizados a partir da observação clínica em ambientes terapêuticos. (MANUAL DE ORIENTAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO, 2019).

O TEA pode ser diagnosticado em três níveis, onde cada um deles apresenta um grau de comprometimento. O nível 1 exige apoio, o nível 2 exige apoio substancial e o nível 3 exige apoio muito substancial, respectivamente leve, moderado e severo, como se pode observar na tabela abaixo:

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente mal sucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/ dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) - (2014, pg. 96).

Diante disso, observa-se que três grandes áreas são significativamente comprometidas em crianças com TEA: Interação, comunicação e comportamento. Essa tríade torna o cotidiano dessas pessoas difícil, considerando-se que, os seres humanos são essencialmente sociais, e assim, relacionam-se com pessoas diferentes o tempo todo (MANUAL DE ORIENTAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO, 2019).

Para uma interação saudável se faz necessária uma boa comunicação, nesse sentido a linguagem é uma importante aliada nas relações sociais, no entanto, as crianças com esse transtorno apresentam prejuízos por terem dificuldades na linguagem verbal e não verbal, onde muitas vezes não conseguem compreender expressões, gestos, símbolos e metáforas. Salienta-se ainda que, algumas crianças emitem palavras e até frases sem a intenção de se comunicar, no caso de repetir diálogos de filmes, ecoarem palavras faladas pelos pais, professores, colegas, etc., considerado ecolalia (SILVA, RODRIGUES, SILVEIRA, 2012).

Somando-se a essas características, o comportamento do indivíduo com TEA pode apresentar problemas motores estereotipados e repetitivos, como pular, fazer movimentos com os dedos e ou mãos, bater palmas, entre outros (MANUAL DE ORIENTAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO, 2019).

Para um diagnóstico efetivo, faz-se necessário que o processo seja direcionado por uma equipe multidisciplinar e principalmente que não seja limitado à aplicação de testes e exames. Para isso, o contexto, a história, as vivências da criança com TEA e a sua família são imprescindíveis tanto para o diagnóstico como também para a construção de um plano de intervenção, visto que, colocar em destaque a pessoa singular e suas características únicas favorece fatores indispensáveis à compreensão de cada sujeito (SILVA, RODRIGUES, SILVEIRA, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para Silva et al (2012), a criança com esse transtorno deve ser investigada pelos profissionais de forma criteriosa, cada criança tem maior ou menor facilidade com alguma área, e será nesse ponto que os profissionais irão desenvolver sessões à serem trabalhadas com a criança sempre com o foco em avanços para outras etapas.

Nessa perspectiva, Gadia (2016), aponta que as características das crianças com TEA são um grande desafio para os seus cuidadores e professores, podendo intervir no ensino de novas habilidades e comportamentos, assim, compreender os aspectos cognitivos e comportamentais dessas crianças é essencial para que se possa realizar uma intervenção mais efetiva.

A equipe multidisciplinar deve viabilizar situações distintas, nos quais envolvem atendimentos individuais, atendimentos a família, atividades livres e espaços grupais. O primeiro objetivo das atividades planejadas durante o processo diagnóstico é conhecer o indivíduo. Nessa perspectiva, é essencial uma escuta qualificada da família e da pessoa em questão para o levantamento de dados como: história de vida; configuração familiar; rotina diária; história clínica; interesses da pessoa e da família e a queixa. (SILVA ET AL, 2012).

A cerca da história de vida, os dados observados devem ser desde o momento da gestação, nascimento, primeiros anos de vida e aspectos do desenvolvimento. Na configuração familiar é importante saber quem mora na casa, os laços familiares, relação com amigos, e a quem é destinado os principais cuidados. Na observação livre seja em atividades dirigidas ou não dirigidas é possível para o profissional verificar a forma como a pessoa se relaciona com os outros, como se comunica, se apresenta manifestação de interesses compartilhados e iniciativas, e em que grau está à necessidade de se comunicar (GADIA, 2016).

As atividades em grupo viabilizam verificar as reações a mudanças, a capacidade de

se submeter às regras estabelecidas e as formas de lidar ou compartilhar interesses com outras pessoas, ou seja, é possível observar sua capacidade de realizar tarefas coletivas e suas respostas a solicitações. É válido ressaltar que embora o diagnóstico definitivo de TEA ocorra por volta dos 3 anos de idade, a identificação de risco pode e deve ser feita precocemente, haja vista que, o Transtorno do Espectro Autista é um quadro heterogêneo, tanto relacionado aos sintomas, como também na intensidade. Assim, requer o apoio especializado para que suas necessidades sejam supridas (SILVA et al., 2012).

Atualmente, no âmbito das instituições escolares, é possível perceber que muitos professores não se sentem preparados para lidar com crianças com esse transtorno, seja por falta de conhecimento mais específico ou por medo. Gadia (2016) pontua que é preciso estruturar intervenções para a aprendizagem de conteúdos escolares para esse público, e para poder estruturar um programa de intervenção pedagógica é preciso conhecer e ou avaliar o repertório de habilidades da criança a quem se vai intervir.

Silva et al (2012) aponta que “além do preparo técnico e pedagógico, os professores precisam de suporte psicológico e uma boa relação com as famílias para lidarem com os desafios da inclusão” (p.112). Independente dos sintomas apresentados pela criança com TEA, o professor não pode perder de vista que é apenas uma criança, que precisa de cuidados, proteção, atenção e zelo, igual a todas as outras.

Os mesmos autores apontam ainda que a criança com TEA é um ser puro, neutro, magnífico e singular no seu modo de ser, embora existam dentro de si, milhões de mundo a ser descobertos. Ainda chama atenção para que as pessoas não se deixem contaminar com os estereótipos que a sociedade apresenta a respeito das crianças com TEA. Assim, “conhecer um autista é ter a oportunidade de participar de um milagre diário”, (p.9). Ou seja, é ter a oportunidade de todo dia redescobrir o novo que há nos recomeços.

Ressalta-se que todos os indivíduos que possuem TEA têm limitações, mas também potencialidades, e é imprescindível que pais, professores, psicopedagogos ou demais profissionais da educação e saúde, identifiquem essas potencialidades para estimular a autonomia e o desenvolvimento dessas crianças, valorizando suas conquistas. (SILVA et al, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro do Autismo – TEA vem sendo desvendado cada vez mais pela comunidade acadêmica e científica, oportunizando assim, um descortinamento das suas especificidades e consequentemente um conhecimento mais claro de suas evidências por parte, principalmente, dos profissionais da educação que lidam com essas crianças nos espaços escolares, psicopedagógicos e nas salas de ensino regular.

Verificou-se a partir dessa pesquisa que atualmente o TEA é considerado um transtorno do desenvolvimento neurológico que afeta três grandes áreas do ser humano, a

interação social, a comunicação e o comportamento, podendo este ser reproduzido através de movimentos repetitivos e restritos. Os seus sinais podem ser identificados antes dos 3 anos de idade, mas sua trajetória inicial não é uniforme, varia de criança para criança e em algumas são visíveis logo depois do nascimento.

Constatou-se que é possível observar um grupo de sinais relevantes logo no primeiro ano de vida, dentre eles, ressalta-se alguns que podem ser bem evidentes, como: a falta de expressividade no sorriso social ou baixa frequência; baixo contato ocular e deficiência no olhar sustentado; não aceita toques; não responde ao nome; baixa atenção a face humana; irritabilidade no colo, dentre outros.

Evidencia-se ainda que O TEA pode ser diagnosticado em três níveis, onde cada um deles apresenta um grau de comprometimento. O nível 1 exige apoio, o nível 2 exige apoio substancial e o nível 3 exige apoio muito substancial, respectivamente leve, moderado e severo.

Nesse sentido, aduz-se que quanto mais cedo esses sinais forem percebidos, mais cedo se pode começar um processo de investigação diagnóstica, conseqüentemente, uma intervenção eficaz, todavia, para um diagnóstico efetivo, é necessário que esse processo seja direcionado por uma equipe multidisciplinar e principalmente que não seja limitado à aplicação de testes e exames, levando em consideração a pessoa singular e suas características únicas.

Depreende-se, portanto, que as características das crianças com TEA são um grande desafio para os seus cuidadores e professores, tendo em vista que, estes devem intervir no desenvolvimento de novas habilidades e comportamentos, e isso só pode ser realizado a partir do reconhecimento de suas características, sintomas, especificidades, compreensão dos aspectos cognitivos e comportamentais dessas crianças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. **Psicologia e os transtornos do espectro do autismo**. In: SCHWARTZAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.) *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memmon, 2011.

Associação Americana de Psiquiatria (APA). DSM-V: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Associação Americana de Psiquiatria (APA). DSM-IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

GADIA, C. **Aprendizagem e Autismo**. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.) *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. (2ed) Porto Alegre: Artmed, 2016.

GAUDERER, E. C. **Autismo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1993.

Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter; 1997.

Manual de orientação. **Transtorno do espectro do autismo.** Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e comportamento: N° 05, Abril, 2019.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil.** São Paulo: Memnon, 2003.

_____. **Transtorno do espectro do autismo:** conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.). **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, R. L. M.; RODRIGUES, M. C.; SILVEIRA, F. F. **Teoria da mente e desenvolvimento social na infância.** *Psicologia em Pesquisa, UFJF*, v. 6, n. 2. 2012.

Organização Mundial de Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento:** CID-10. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



ANAÍSA ALVES DE MOURA - Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Gestão Escolar pelas Faculdades INTA, Ciências da Educação pelas Faculdades INTA, Psicopedagogia e Educação Especial pela Universidade Cândido Mendes - UCAM - Rio de Janeiro, Educação a Distância pela Universidade Norte do Paraná, Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário UNINTA, Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pelo Centro Universitário UNINTA - Mestre em Ciências da Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias ULHT - Lisboa - Portugal e reconhecido

pela UFMG.- Universidade Federal de Minas Gerais e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Humanidades e Tecnologias - ULHT - Lisboa/ Portugal. Atualmente docente dos cursos da área da saúde e Jornalismo com as disciplinas de Leitura, Interpretação e produção Textual e Metodologia da Pesquisa no Centro Universitário UNINTA - Sobral - Ce e docente do EAD - UNINTA orientando Estágio Supervisionado III e Oficina Prática Pedagógica no curso de Pedagogia. Orientadora da Disciplina de Estágio Institucional e Clínico do curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínico em EAD. Sou professora/ pesquisadora/orientadora no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas - GEPA cadastrado no CNPq e membro do corpo editorial científico da Editora Ibero-Americana e Estudos em Educação.



MÁRCIA CRISTIANE FERREIRA MENDES - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atuei como professora no curso de Matemática a distância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Atuei como Professora Substituta na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atuei como Tutora da

Educação a Distância da disciplina de Sociologia da Educação I e Gestão Educacional, do Curso de Pedagogia (UFPB); Atuei como tutora da Educação a Distância, do IFCE, no curso de Matemática; Atuo como professora do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Professora do Curso de Pedagogia Presencial e a Distância do Centro Universitário UNINTA. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6377103436374712>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6219-7182>.

conhecimento

interdisciplinaridade

crítica

aprendizagem

experiência

professores

ensino

contexto

educacional

ensino

educação

impacto

aprender

prática

sentimentos

aprender

agir

emoções

transformação

aprender

dificuldades



teoria

mudar o mundo

teoria

compartilhar

sentir

crescimento

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:

Teoria e prática

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022

Volume II

conhecimento

interdisciplinaridade

crítica

aprendizagem

experiência

ensino

professores

educação

impacto

contexto

ensino

reflexão

prática

sentimentos

aprender

alunos

agir

emoções

transformação

aprender

dificuldades



teoria

mudar o mundo

teoria

educacional

compartilhar

sentir

crescimento

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:

Teoria e prática

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022

Volume II