

excellence

REVISTA CIENTÍFICA

www.excellenceeduc.com

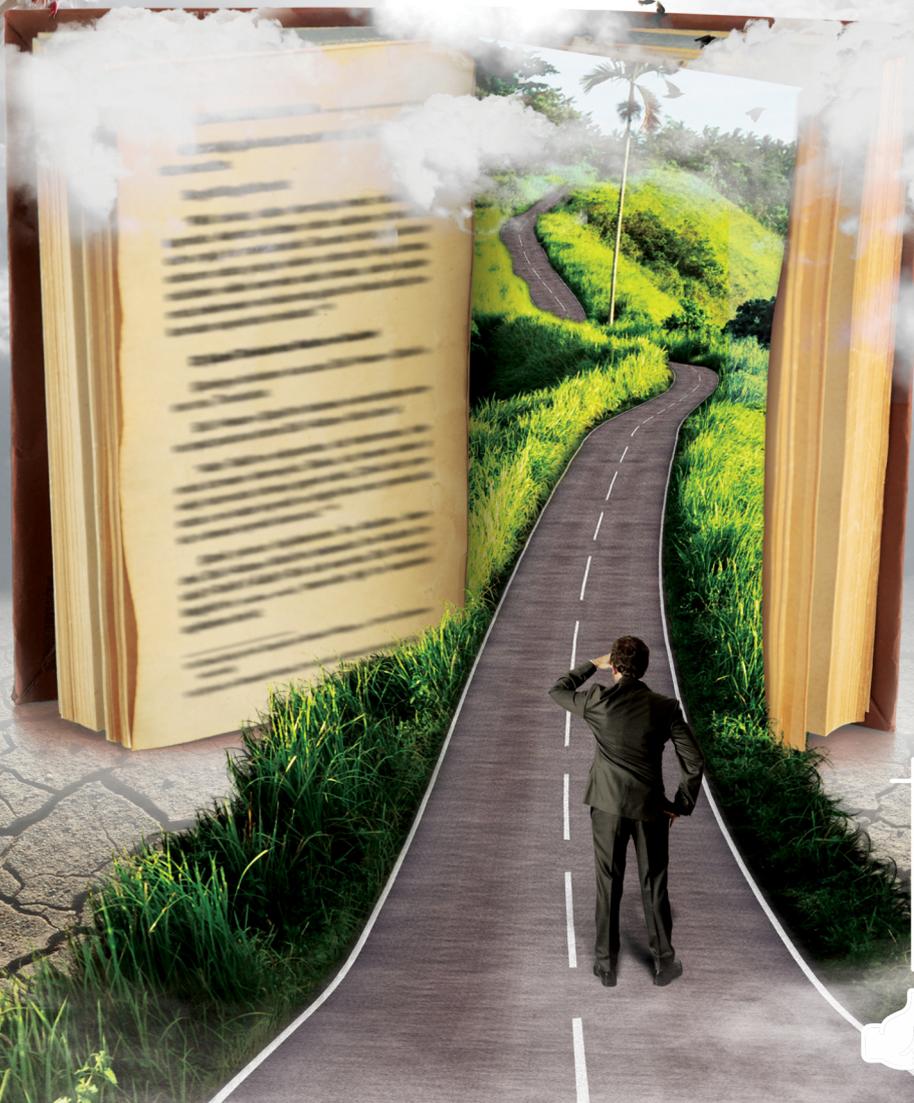
CAMINHOS DA EDUCAÇÃO:

Diálogos, culturas,
**novas práticas e
diversidades**
em tempo de
pandemia.

REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE | V. 10. N. 01. SETEMBRO. 2021



ISSN 2595-8704



EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Editor Chefe

Prof^o. Pós-Doutorado Cristiano de Assis Silva

Vice Editor

Prof^a. Dr^a. Dirlan de Oliveira Machado Bravo

Presidente

Weberth Martins Dos Santos

Coordenador de Extensão

Prof^a. Doutoranda Ângela Maria dos Santos Florentino

Secretária de Assuntos Educacionais

Prof^a. Mestranda Kristielly Pereira de A. Ribeiro da Silva

Jornalista Responsável

Cleilton Bastos Ferreira

Projeto Gráfico e Diagramação

InovaES Comunicação

JUNTA EDITORIAL

Artur Quixona Finda

Ex-Presidente do PAPOD (Partido Popular Angolano para o Desenvolvimento)

Claudia Simões Cardoso

Ex-Secretária Municipal de Assistência Social -Anchieta – E.S.

Claudia Batista Ferreira

Secretária Municipal de Saúde de Muqui – E.S.

Dilzerly Miranda Machado Tinoco

Ex-Secretária Municipal de Educação de Pres. Kennedy – E.S.

Karla dos Santos Leal

Membro do Conselho de Direito da Criança e Adolescente de Itapemirim – E.S.

Fátima Agrizzi Ceccon

Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy – E.S.

Salatiel Elias de Oliveira

Ex-Secretário Municipal de Educação de Apiacá – E.S.

Tânia Mara Fontana Correa

Vereadora do Município de Presidente Kennedy E.S.

Gilsete Lopes

Investigador de Polícia Especial; Chefe da Seção de Investigação do 7º Distrito Policial.

Rusley Hiláro Medeiros Miorim

Coordenador de Ensino e Formação da Guarda Municipal de Vila Velha, E.S.

Hilário Jebeson Viana da Costa

Membro da Academia de Letras e Culturas da Amazônia – ALCAMA.

Regilane Ribeiro Sansão

Avaliadora do MEC

COMITÊ DE POLÍTICA EDITORIAL

- Pós-Dr^a Carmem Lisiane Escouto de Souza
- Pós-Dr. Carlos Luis Pereira
- Pós-Doutorando Cristiano de Assis Silva
- Pós-Doutorando Salatiel Elias de Oliveira
- Pós-Doutoranda Regilane Ribeiro Sansão
- Dr^a. Alexandra dos Santos Oliveira
- Dr^a. Maria Tereza Coimbra de Carvalho
- Dr. Rinaldo Pevidor Pereira
- Dr^a. Betijane Soares de Barros
- Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Ferreira
- Dr^a. Dirlan de Oliveira Machado Bravo
- Dr. Artur Quixona Finda
- Dr. Rafael Vital dos Santos
- Dr. Eduardo Cabral Silva
- Dr^a. Patrícia Casagrande Dias de Almeida
- Dr^a. Franciane Figueiredo da Silva
- Dr. Michell Pedruzzi Mendes de Araújo
- Dr^a. Izaionara Cosmea Jadjesky
- Doutoranda Ângela Maria dos Santos Florentino
- Doutoranda Mariana Nascimento
- Doutoranda Cristiana Ana Lima
- Doutoranda Claudia Regina Stelzer Moraes
- Doutoranda Zilanda Pereira de Souza
- Doutoranda Thalyta Botelho Monteiro
- Doutoranda Melina Barbosa Peixoto
- Mestra Débora Buril Rocha Ribeiro
- Mestra Nilza Claudina Dionísio
- Mestra Noslaine da Conceição Sant'Anna Celestino
- Mestre Bruno de Freitas Santos
- Mestre Rusley Hiláro Medeiros Miorim
- Mestranda Cristiane de Assis Ribeiro da Silva
- Mestranda Gislaíne Pereira Souza
- Mestranda Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva
- Mestrando Hilário Jebeson Viana da Costa
- Mestranda Margareth Lima Marques de Aguiar
- Especialista Wladimir de Assis Ribeiro da Silva
- Especialista Gilsete Lopes

REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE

Departamento Acadêmico Instituto
Weberth Martins dos Santos
CNPJ: 31.655.465/0001-04

Endereço de correspondência:

Rodovia do Sol, Km 25. Ponta da Fruta, Vila Velha – Espírito Santo – BR. Cep: 29129-015
E-mail: revista@excellenceeduc.com | **Site:** www.excellenceeduc.com

APRESENTAÇÃO

A **Revista Científica Excellence** é um periódico multidisciplinar trimestral, concebido pela Excellence Group, destinado à divulgação de produção científica e acadêmica referentes às Ciências da Educação, Direito, Administração, Tecnologia, Saúde e outros.

Seu **objetivo** é disseminar as comunicações técnicas e difundir as experiências resultantes dos diálogos entre pesquisadores, profissionais, estudantes de graduação e pós-graduação que atuam em diferentes áreas do conhecimento e regiões do

Brasil e países de língua portuguesa. Além de referendar instituições, que primam por difundir conhecimentos produzidos com maestria de seus inúmeros discentes e docentes.

A **Excellence Group** é uma empresa especializada em qualificação profissional, que tem como foco promover a interação e boa informação entre os envolvidos no processo de aprendizagem, com excelência no serviço e ensino, sempre buscando atualizações para as demandas e exigências do mercado de trabalho.

Os artigos encaminhados serão submetidos à avaliação da assessoria científica que decidirá sobre a conveniência da publicação, orientando aos autores sugestões e possíveis correções.

Este projeto visa promover o caráter científico, com enfoque no sujeito, sua formação, políticas públicas, saúde, educação, tecnologia, história, políticas, formação de professores etc.

Torne sua **pesquisa reconhecida** e se conecte com **autores do Brasil e do mundo.**



PREFÁCIO

A **pandemia agravou as desigualdades educacionais**. Essa é uma das frases que mais temos ouvido dos especialistas ao longo do último ano, ao comentarem os impactos da pandemia na Educação.

Quando olhamos para as taxas de abandono escolar, reprovação e distorção idade-série, atentando principalmente aos recortes de raça, gênero, classe, bioma, as desigualdades ficam mais evidentes.

A tecnologia está dominando o ambiente escolar e professores precisarão estar preparados para essa evolução, utilizando metodologias inovadoras, buscando alcançar melhores resultados na aprendizagem do aluno.

Esse editorial, apresentamos análise, reflexão, crítica e esforços coletivos de **pesquisadores de países de Língua Portuguesa, como: Brasil, Portugal, Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde, Brasil, Moçambique, Timor Leste, São Tomé e Príncipe e Guiné**, que atuam em diversas áreas da ciência da educação, saúde, tecnologia e direito, tecendo aprofundar de ideias com a temática: *Caminhos da Educação*.

A ciência colabora com o desnudamento de diferentes realidades que nos circulam, e tem como objetivo estudar as culturas humanas, suas

histórias, modo de vida, comportamentos individuais, sociais, proporcionando a compreensão de diferentes grupos, contextualizando hábitos e costumes na estrutura de valores inerentes.

Neste número, verifica-se a presença de artigos com temas relacionados à: os desafios das instituições de ensino superior face a pandemia da Covid-19; a importância da literatura infantil para a formação de leitores; educação inclusiva: um olhar sobre os desafios do professor; reflexões sobre projeto político pedagógico, base nacional comum curricular e pandemia; o caminho da educação na sociedade moderna: fundamentos do ensino e aprendizagem entre outras temáticas.

Espera-se que a confiança depositada nesta revista, como um dos meios para a socialização desses resultados de pesquisa, se renove, propiciando uma maior visibilidade à produção acadêmica. Afinal, entendemos que é aí, nesse processo de iniciação, que os princípios éticos de responsabilidade para com o público começam a fazer um pouco mais de sentido, articulando-se a outras práticas formativas e alicerçando as bases para a vida do profissional e do futuro pesquisador.

Boa leitura!



Pós-Doutorando Cristiano de Assis Silva
Editor-Chefe

**PUBLICAÇÕES INTERDISCIPLINARES DE PESQUISADORES DE
PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA:**



REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE

Departamento Acadêmico Instituto Weberth Martins dos Santos

V. 10, N. 01, SETEMBRO. 2021 | Espírito Santo, Brasil.

Versão On-line.

Resumo em português e inglês.

ISSN (eletrônico): 2595-8704

1. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Educação.
2. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Saúde.

CDU 371

**DIREITOS DE PERMISSÃO
E UTILIZAÇÃO**

As opiniões emitidas nos textos publicados na
Revista Científica Excellence
são de total responsabilidade de seus respectivos autores.
Todos os direitos de reprodução,
tradução e adaptações estão
reservados com identificação
da fonte.

OS ARTIGOS ESTÃO DISPONÍVEIS EM:

<<http://www.excellenceeduc.com/revista-cientifica-excellence-edicao-Atual/>>

ISSN 2595-8704



9 772595 870009 02



SUMÁRIO

PREFÁCIO	04
OS DESAFIOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FACE A PANDEMIA DA COVID-19 NA PROVÍNCIA DO MOXICO <i>Horácio Paulo Mingochi & Cristiano de Assis Silva</i>	09-14
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM DETRIMENTO AO ENSINO DOMÉSTICO <i>Aniceto Mário Joana</i>	15-19
BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS RECURSOS FACILITADORES DE APRENDIZAGEM <i>Adriane Félix da Silva Santos</i>	20-28
JOGOS LÚDICOS COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Edvânia Talles Lima Cavalcanti</i>	29-35
LEITURA E ESCRITA “UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM” <i>Francisca Vito de Santana Barroso</i>	36-40
CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL <i>Raimunda Tavares Duarte Rolim</i>	41-47
OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE EDUCANDOS DISLÉXICOS <i>Aleanir Mariano da Silva</i>	48-58
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES <i>Vera Lúcia Badia Anderle</i>	59-67
MATEMÁTICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Robson de Lemos Fernandes & Cristiano de Assis Silva</i>	68-78
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE OS DESAFIOS DO PROFESSOR <i>José Cícero Barboza</i>	79-84
FAMÍLIA-ESCOLA: SUA PARCERIA NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES DA 9ª CLASSE DO COLÉGIO DO OIFIDI - ONDJIVA/ANGOLA <i>Fernando Futi Puati</i>	85-89
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS REGULARES <i>Jamille Carinne Silva Fagundes</i>	90-98
A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA ADERIU A JUSTIÇA ARBITRAL NA BUSCA CONSTANTE DE UM MELHOR SERVIÇO PÚBLICO <i>Alexssandro Moreno de Paula de Souza</i>	99-108
A FUNÇÃO DA ESCOLA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO PROCESSO EDUCATIVO <i>Vanessa Auer Braga</i>	109-117

REFLEXÕES SOBRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PANDEMIA Ana Paula dos Santos.....	118-123
ACIDENTES POR CONDUTORES DE MOTOCICLETAS PÓS-COVID Rodrigo de Castro Nery.....	124-129
ESCOLA E LETRAMENTO: O COTIDIANO DA ESCOLA NESTE CONTEXTO Maronita Gomes de Amorim.....	130-140
O CAMINHO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE MODERNA: FUNDAMENTOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM Eduardo Lecci Merigue.....	141-148
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA Alex Sandro de Oliveira.....	149-159
O CYBERSTALKING E AMEAÇA À INTEGRIDADE FÍSICA OU PSICOLÓGICA DA MULHER Aurelídia Santos Ferreira & Cristiano de Assis Silva.....	160-166
ACORDO DE NÃO PERSECUÇÃO PENAL: INOVAÇÃO TRAZIDA PELO PACOTE ANTICRIME Keila Mara Lima Araújo.....	167-172
INSTITUTO JURÍDICO DA TUTELA ANTECIPADA: POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO Keila Mara Lima Araújo.....	173-177
DESAFIOS DA REABILITAÇÃO FÍSICA E MOTORA: IMPLICAÇÕES DE ACIDENTE VASCULAR ENCEFÁLICO EM PACIENTES ATENDIDOS NO AMBULATÓRIO DO CENTRO ORTOPÉDICO DR. ANTÓNIO AGOSTINHO NETO Modesto Paulo Mateus.....	178-185
LEITURA E ESCRITA: UMA PRÁTICA SOCIAL Aldeci Gomes Quaresma.....	186-193
APRENDENDO FÍSICA DE FORMA LÚDICA: MEIOS DE SUA UTILIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES João Evangelista Neto.....	194-199
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS Ernesto Jorge Margarida.....	200-204
O ESTUDO SOBRE OS MOTIVOS DO PAGAMENTO DOS TRIBUTOS NO REINO DO KONGO NO SEU CONTEXTO SOCIO – CULTURAL (1506 – 1665) Frederico Paulo Jorgina.....	205-210
O VALOR NUTRITIVO DO LEITE DE SOJA PARA AS FAMÍLIAS CARENTES NO MUNICÍPIO DE CARAUARI-AMAZONAS Hilário Jebeson Viana da Costa & Cristiano de Assis Silva.....	211-215
OS IMPACTOS DA PRÁTICA DOCENTE FRENTE AO AUMENTO DE CASOS DE DEPRESSÃO EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO William Lima Santos.....	216-219
EDUCORAÇÃO: EMOÇÕES, APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE Cristiano de Assis Silva & Bruno de Freitas Santos & Noslaine da Conceição Sant'Anna Celestino & Gislaine Pereira Souza & Regilane Ribeiro Sansão	220-228



Os **artigos** publicados são de total **responsabilidade** dos autores;

A Revista Científica Excellence não se responsabiliza pelas **opiniões, ideias e conceitos** emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);

É **reservado aos editores** o direito de proceder ajustes textuais e de adequação do artigo às normas da publicação.



OS DESAFIOS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR FACE A PANDEMIA DA COVID-19 NA PROVÍNCIA DO MOXICO

THE CHALLENGES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE FACE OF THE COVID-19 PANDEMIC IN MOXICO PROVINCE

Horácio Paulo Mingochi ¹
Cristiano de Assis Silva ²

ISSN: 2595-8704

RESUMO

INTRODUÇÃO: trata-se de questões relacionadas ao desafio que as instituições devem enfrentar face a pandemia da covid-19 sendo um assunto atual e pertinente quer para o ensino como para o exercício das atividades laborais, hoje as instituições estão submetidas a vários desafios devido as restrições impostas pela pandemia que cada uma procura alternativa para manter um curso normal das suas atividades embora com algumas limitações. **OBJETIVO:** Analisar os desafios a ser imposto pelas instituições de ensino superior face da pandemia da covid-19 na Província do Moxico. **METODOLOGIA:** trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa que foi realizado com os professores Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico através de um questionário online semiestruturado cadastrados no Google Formulários obteve-se dados que permitiu analisar os desafios impostos da pandemia da covid-19 nas instituições de ensino superior. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Em análise dos dados encontrados e expressam que o meio de comunicação alternativo para o processo de ensino - aprendizagem na Província do Moxico apontou-se o Watsap e para o Ensino a Distância ainda surgem incerteza para muitos professores como sendo uma via alternativa para garantir o processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Instituições de Ensino Superior. Pandemia da Covid-19. Processo de Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

INTRODUCTION: these are issues related to the challenge that institutions must face in the face of the covid-19 pandemic, being a current and pertinent subject both for teaching and for the exercise of labor activities, today institutions are subject to several challenges due to restrictions imposed by the pandemic that each seeks alternative to maintain a normal course of their activities, albeit with some limitations. **OBJECTIVE:** To analyze the challenges to be imposed by higher education institutions in the face of the covid-19 pandemic in Moxico Province. **METHO:** this is a qualitative and quantitative research that was carried out with professors at Instituto Superior Politécnico Privado Walinga do Moxico through a semi-structured online questionnaire registered in Google Forms. -19 in higher education institutions. **FINAL CONSIDERATIONS:** In analyzing the data found and expressing that the alternative means of communication for the teaching-learning process in Moxico Province, the Watsap was pointed out and for Distance Learning, uncertainty still arises for many teachers as an alternative way to ensure the teaching-learning process.

KEYWORDS: Higher Education Institutions. Covid-19 Pandemic. Teaching-Learning Process.

¹ Doutorando em Administração pela ACU - Absoulute Christian University. Mestre em Administração e Finanças pela Faculdade de Economia da Universidade Agostinho Neto. Licenciado em Contabilidade e Administração pela Escola Superior Politécnica do Moxico. **E-mail:** paulohoracio07@gmail.com. **Curriculo Lattes:** lattes.cnpq.br/1189338648386631.

² Pós-Doutorando em Ciências da Educação. Doutor em Ciências da Saúde Coletiva. Mestre em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University. **E-mail:** cristiano.wc32@gmail.com. **Curriculo Lattes:** lattes.cnpq.br/7723981451094769

INTRODUÇÃO

A pandemia da covid-19 afetou as instituições de ensino superior desde as restrições criadas em termos de funcionamento normal nomeadamente: a redução da capacidade das salas de aulas, redução dos conteúdos programáticos, implementação de estratégia de reestruturação, redução da carga horaria, etc. Face os tantos constrangimentos criados por força da pandemia, desde o encerramento temporal das aulas que resultou num elevado custo para as instituições e por conta disso, algumas instituições apresentam problemas de tesouraria, a toda necessidade dos estados encontram mecanismo de superar as dificuldades que as instituições vivem se possível a criação de incentivos financeiros para aliviar os danos causados por conta da pandemia a nível das instituições de ensino superior.

As instituições de ensino superior por contar com receitas proveniente das propinas faz delas a principal se não as únicas fontes de receitas que desde o momento que, decretou-se estado de emergência em Março de 2020 várias instituições registaram falta de verbas para cobrir certos custos e originou aumento de passivo.

Em todo o mundo, os sistemas educacionais foram afetados pela pandemia da Covid-19. Em mais de 150 países, a pandemia produziu fechamento generalizado de instituições de ensino, como escolas, faculdades e universidades (UNESCO, 2020a). Esse fechamento ocorreu em decorrência de projeções realizadas a partir de dados científicos nas quais se estimava que o período de quarentena perduraria por, no máximo, 90 dias (WHO,2020).

Da suspensão das aulas presenciais nas universidades publicas e privadas decorre a necessidade de desenvolvimento de maneiras alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais. Essas

tentativas, por sua vez, acabam por expor diversas (“novas”) problemáticas. Entre elas encontram-se:

- a) a falta de cobertura de internet para os professores e estudantes;
- b) a falta de matérias para transmissão de aulas a distância nomeadamente: computadores e internet para professores e estudantes.
- c) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes as tecnologias necessárias.

IMPACTO DA COVID-19 NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A pandemia de coronavirus SARS-Cov2 interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo (UNESCO, 2020a). Ate meados de abril de 2020, havia projeções que indicavam que as medidas de controle da pandemia poderiam se prolongar por 2 ou 3 meses. Todavia, projeções científicas publicadas a partir desse mesmo mês indicam a necessidade de ampliar os períodos de quarentena, ainda que de modo intermitente, e de que o retorno a atividade presencial ocorra de forma controlada, com minimização de riscos de contágio (KISSLER et al., 2020). Isso impõe uma nova realidade as Instituições de Ensino Superior (IES) para os próximos anos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) (2010) chama a propagação global de uma nova doença de pandemia. Nesse sentido, o conhecimento da exata estrutura desta doença é imprescindível, visto que sua disseminação deve ser monitorada, bem como determinar as possibilidades de desenvolvimento de vacinas e outros recursos tecnológicos que possam salvar vidas, embora seja importante ressaltar que, devido a diversos factores, tais oportunidades são frequentemente mais limitadas para os países em desenvolvimento (OMS, 2011).

A pandemia da Covid-19 tem ocasionado profundas mudanças no comportamento da

sociedade, da saúde, da economia e da educação, inclusive no processo de ensino e aprendizagem entre alunos e professores do Ensino Superior em âmbito mundial.

Sobre o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, Kenski (2012) destaca que o computador, quando bem utilizado pode levar a um melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado, e, inclui, novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão dos alunos e o conteúdo ensinado.

OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA DA COVID-19 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A oferta de cursos na modalidade de Ensino a distância (EaD) pelas IES tem sido cada vez mais comum. Definida como uma modalidade educacional mediada por tecnologias em que professores e estudantes estão separados fisicamente, as atividades de ensino na modalidade de Ensino a distância (EaD) podem ocorrer de forma síncrona, quando o professor e o estudante estão ao mesmo tempo em aula, e/ou assíncrona, quando ambos realizam suas atividades educacionais em horários diferentes (KAPLAN; HAENLEIN, 2016). Embora a Ensino a distância (EaD) possa ser realizada em diferentes meios (impresso, TV, radio), desde a década de 1980, a principal forma tem sido *on-line*. Entre as possibilidades de ofertar o ensino por meio *on-line*, são comuns tanto cursos totalmente *on-line* quanto híbridos, nos quais uma parte do ensino é realizado no ambiente virtual e outra presencialmente (SUN; CHEN, 2016).

O desenvolvimento da EaD envolve planejamento e uso de estratégias de gerenciamento específicas, que abrangem aspectos como oferta de uma estrutura informacional adequada, suporte técnico aos professores e estudantes, cuidadosas elaboração e entrega de materiais didáticos a serem utilizados nas aulas, e a alocação desses no ambiente

virtual, bem como apoio pedagógico aos estudantes e treinamento contínuo em tecnologia aos professores (KAPLAN; HAENLEIN, 2016; RIBEIRO et al., 2019; SUN; CHEN, 2016).

A capacitação dos professores envolve, por exemplo, prepara-los para: adequar condições e estratégias de ensino ao ambiente *on-line*; promover a participação dos estudantes *on-line*; manejar adequadamente o sistema *on-line* e o *software* do curso; e identificar o que fazer e a quem recorrer quando ocorrerem certos problemas de tecnologia (SUN; CHEN, 2016). Essa modalidade de ensino requer, portanto, planejamento cuidadoso do curso/da disciplina, juntamente com sistemas de gestão e processos de trabalho desenvolvidos por uma equipe multiprofissional (*i. e.*, professores, técnicos de informática, pedagogos, gestores etc.) que possa fornecer a orientação e o suporte adequados a esse tipo de trabalho.

Muitas Instituições de Ensino Superior fizeram adaptações para o ensino utilizando recursos *on-line* de modo não planejado, desconsiderando aspectos importantes da realidade de estudantes e professores, bem como aspectos pedagógicos e tecnológicos envolvidos. Além dos riscos de, com essa prática, excluírem muitos estudantes que não tenham acesso a Internet, computador e demais tecnologias requeridas para esse meio de ensino (OCDE, 2020), tais instituições também podem ter falhado em prover recursos tecnológicos aos estudantes e capacitação aos professores para que pudessem planejar e viabilizar condições mínimas para o desenvolvimento e a implementação de um curso *on-line* de qualidade (HODGES et al., 2020).

De acordo com Masetto (2002) inovar no trabalho educativo requer dos docentes, uma análise criteriosa sobre o sentido de ensinar, buscando analisar todo o seu processo frente aos estudantes, aos quais podem se refletir os seguintes aspectos: busca por novas metodologias especialmente as que

estimulem a actividade dos estudantes no seu processo de ensino; a aproximação humanizada aos estudantes, na busca por influenciar e motivá-los ao aprendizado; o uso de tecnologias educacionais; a reformulação das avaliações; e por fim o permanente compromisso de formação continuada docente.

Para Márquez et al. (2018) a universidade é um agente facilitador de competências profissionais, estas que estão diretamente ligadas ao favorecimento das habilidades em tecnologias digitais e aos processos de ensino e aprendizagem, em que os docentes são os mediadores, facilitadores e motivadores, para uma aprendizagem significativa, crítica e autônoma. Desta forma, é importante a formação docente e as competências didáticas frente às TDIC's, as quais devem estar ligadas a atitude do professor no que diz respeito aos métodos: pedagógicos e disciplinares; as formas de: comunicação, investigação e avaliação; e as técnicas e tecnologias.

OBJETIVO

Analisar os desafios a ser imposto pelas instituições de ensino superior face da pandemia da Covid-19 na Província do Moxico.

METODOLOGIA

Tratar-se-á de um estudo de natureza qualitativa com enfoque quantitativo, com abordagem descritiva não experimental a ser realizado com os professores do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga relativamente aos desafios das instituições de Ensino Superior face a pandemia da Covid-19. Além disso, foi realizada revisão da literatura a fim de obter dados para a discussão dos resultados em estudos já publicados.

O estudo conta com a participação de 13 professores de ambos os sexos de variadas idades com diversas formações. Após a recolha de dados, por meio de um questionário, as quais serão escritas analisadas. Embora existir três instituições na Província do Moxico apenas foi usado como a amostra apenas uma instituição.

Na intenção de analisar o impacto da pandemia da covid -19 nas instituições de ensino superior, foram adotados como instrumento de coleta de dados o uso de um questionário online semiestruturado cadastrados no Google Formulários ficando disponível pelo período de quatro dias (22 a 26 de agosto de 2021). O questionário direcionado aos professores do Instituto Superior Politécnico Privado Walinga.

RESULTADO E DISCUSSÃO

MEIOS DE COMUNICAÇÃO	PROFESSORES	PERCENTAGENS
Televisão	0	0
Facebook Live	0	0
Watsap	6	46%
Telegram	0	0
Google Classroom	2	15%
Zoom	4	31%
Nenhum	1	8
TOTAL	13	

TABELA 1: Alternativa para utilização dos meios de comunicação para o processo de ensino – aprendizagem na Província do Moxico.

Conforme os dados apresentados na tabela em relação aos meios de comunicação a ser usado para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem na Província do Moxico dos 6 professores que representam 46% dos inqueridos estão de acordo com a utilização do Watsap como via alternativa para transmitir as aulas em tempo de pandemia embora 13% optaram pelo Zoom.

O avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. O uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação (CORDEIRO; 2020, p. 04).

ENSINO A DISTÂNCIA	PROFESSORES	PERCENTAGENS
Sim	2	15%
Não	5	38%
Talvez	6	46%
TOTAL	13	

TABELA 2 – O contributo da modalidade do Ensino a distância (EaD) no processo de Ensino – Aprendizagem na Província do Moxico.

Os dados obtidos revelam que 46% dos professores inqueridos acreditam na possibilidade do ensino a distancia (Ead) ser uma alternativa para o processo de ensino-aprendizagem pois embora, 38% dos professores afirmam não ser possível o ensino a distancia.

Gusso *et. al* (2020) em relação aos professores, além de as instituições garantirem condições de acesso a Internet, outro aspecto envolve capacitação para lidar com plataformas on-line e, o que é ainda mais complexo, capacitação para planejar e executar atividades de ensino em ambiente virtual e acompanhar e avaliar a aprendizagem dos estudantes. Aqui, há um grande desafio, que consiste na mudança da concepção da parcela de professores que acreditam que o ensino, inclusive superior, envolve

meramente a transmissão de conteúdo. Tal concepção é incompatível com a noção de Ensino Superior e limitadora na compreensão das possibilidades e das limitações do ensino remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados encontrados observamos que existe alternativas para o processo de ensino-aprendizagem em época pandémica através da utilização dos meios de comunicação por via do watsap e em relação o ensino a distância embora exista uma incerteza nos resultados obtido, mas constactou-se que não existe condições para modalidade de Ensino a Distância (Ead).

O ensino on-line tornou-se a via que muitas instituições no mundo optaram para garantir o processo de ensino-aprendizagem e dependo das características de cada país em relação ao acesso a internet, procuram adequar o meio de comunicação de acordo a realizadas que cada região apresenta.

REFERÊNCIAS

- Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em:
<https://www.who.int/emergencies/diseases/novelcoronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov>. Acesso em: 20 maio 2020.
- Gusso, Hélder Lima et al. ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIRETRIZES À GESTÃO UNIVERSITÁRIA. Educação & Sociedade [online]. 2020, v. 41 [Acessado 23 Agosto 2021] , e238957. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/ES.238957>>.Epub25 Set 2020.ISSN1678-4626.
<https://doi.org/10.1590/ES.238957>.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em:
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 29 abr. 2020.

KAPLAN, A. M.; HEANLEIN, M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the cookie monster. *Business Horizons*, Indiana, v. 59, n. 4, p. 441-450, July–Aug. 2016. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KISSLER, S. M.; TEDIJANTO, C.; GOLDSTEIN, E.; GRAD, Y. H.; LIPSITCH, M. Projecting the transmission dynamics of SARS-CoV-2 through the postpandemic period. *Science*, v. 368, n. 6493, p. 860-868, maio 2020. Acesso em: 24 maio 2020. <https://doi.org/10.1126/science.abb5793>.

MÁRQUEZ, E. F.; OLIVENCIA, J. J. L.; MENESES, E. L. Competências digitais em docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria-RIDU*, v. 12, n. 1, 2018.

MASETTO, M. T. (org.). *Docência na Universidade*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

OCDE [ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES]. A framework to guide an education response to the COVID - 19 pandemic of 2020, [s. l.], 2020. Disponível em: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

Organização Mundial da Saúde [OMS] (10 de junho de 2010). Resposta internacional à pandemia de influenza: a OMS responde às críticas. Obtido em: http://www10.who.int/csr/disease/swineflu/notes/briefing_20100610/es/

Organização Mundial da Saúde [OMS] (2011). Um acordo histórico fortalece a preparação global para uma pandemia de gripe. Obtido em: http://origin.who.int/mediacentre/news/releases/2011/pandemic_influenza_prep_20110417/es/

SUN, A. Q.; CHEN, X. Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, v. 15, p. 157-190, 2016. <https://doi.org/10.28945/3502>.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION] COVID-19 Educational disruption and response. Paris: Unesco, 30 July 2020a. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 22 maio 2020.

WHO [WORLD HEALTH ORGANIZATION]. Global research on Coronavirus disease (COVID-19).



APRENDENDO FÍSICA DE FORMA LÚDICA: MEIOS DE SUA UTILIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES

LEARNING PHYSICS IN A PLAYFUL WAY: MEANS OF USE IN TEACHER TRAINING

João Evangelista Neto ¹

ISSN: 2595-8704

RESUMO

A presente pesquisa busca destacar a importância dos saberes oriundos da prática docente, que integram as propostas atuais de suas formações e a pluralidade de saberes necessários a essa prática no contexto do cotidiano escolar. Tais considerações foram realizadas com professores sendo salientadas as principais conclusões e perspectivas de estudos sobre as aulas práticas da disciplina de Física. Por fim, mostrou que o uso do lúdico no espaço escolar funciona como um recurso facilitador do processo de ensino aprendizagem da disciplina. Percebeu-se que o uso da ludicidade em salas de aulas possibilita alternativas para aumentar a motivação à transmissão de conhecimentos dos docentes. Permitiu-se a observação da utilização das práticas e, com isso os professores melhoraram suas capacidades de aquisição de novos conhecimentos, e perceberam que a ludicidade no espaço escolar torna-se um poderoso recurso auxiliar que possibilita o desenvolvimento de estratégias dinamizando entre si as aulas de Física. A metodologia utilizada foi feita uma revisão bibliográfica de natureza descritiva, analisando o processo de formação do professor da disciplina de Física com foco nas práticas pedagógicas lúdicas e interdisciplinares que sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento do educando e a importância do uso de experimentos no Ensino da Física.

PALAVRAS-CHAVE: Professores. Ludicidade. Formação Continuada.

ABSTRACT

This research seeks to highlight the importance of knowledge arising from teaching practice, which integrate the current proposals of their training and the plurality of knowledge necessary for this practice in the context of everyday school life. Such considerations were carried out with teachers, highlighting the main conclusions and perspectives of studies on practical classes in the discipline of Physics. Finally, it showed that the use of play in the school space works as a resource that facilitates the teaching-learning process of the discipline. It was noticed that the use of playfulness in classrooms provides alternatives to increase the motivation for the transmission of knowledge by teachers. The observation of the use of practices was allowed and, with this, the teachers improved their abilities to acquire new knowledge, and realized that playfulness in the school space becomes a powerful auxiliary resource that enables the development of strategies, making the classes more dynamic among themselves of Physics. The methodology used was a descriptive literature review, analyzing the process of teacher training in the discipline of Physics with a focus on playful and interdisciplinary pedagogical practices that are able to contribute to the development of the student and the importance of using experiments in teaching of Physics.

Keyword: Teachers. Playfulness. Continuing Education.

¹ Graduado em Licenciatura plena em Física (UNIFEG/MG); Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física (UNINTER/PR); Mestre em Educação: Formação de professores (UneAtlantico/Santander, Cantabria, Espanha) e Doutorando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-mail:** evangelistanetojoao@gmail.com. **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6554157807671129>

INTRODUÇÃO

As disciplinas da área de Ciências Exatas já foram consideradas as grandes vilãs da trajetória escolar. Atualmente, os estudantes não têm tantos motivos para morrer de medo de Física, Matemática ou Química.

Para conquistar os estudantes, é preciso buscar maneiras diferentes de trabalhar determinados conteúdos. Sabe-se que o segredo não é decorar fórmulas.

Os alunos devem compreender onde as aplicações em seu dia a dia. Cabe aos professores incentivá-los à participação em eventos e competições. Mesclar diferentes técnicas de ensino é uma boa opção para que os docentes trabalhem em sala de aula com seus alunos tornando assim suas aulas mais atrativas.

Sabe-se que a inovação também faz parte do processo de ensino. Hoje em dia não basta apenas dominar as teorias é preciso entender como elas funcionam na prática.

Quando uma ponte feita com palitos de sorvete e cola aguenta determinado peso, por exemplo. Tal desafio foi lançado em uma aula de Física recentemente e as respostas para esta e outras perguntas serão encontradas ao longo dessa pesquisa.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, trazendo uma perspectiva de cunho e revisão bibliográfica com abordagem descritiva, analisando o processo de formação do professor da disciplina de Física com foco nas práticas pedagógicas lúdicas e interdisciplinares que sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento do educando e a importância do uso de experimentos no Ensino da Física.

DESENVOLVIMENTO

Uma das principais problemáticas encontradas na rotina escolar é ensinar e/ou encontrar meios para os docentes trabalharem a disciplina de Física de forma mais atrativa para que os estudantes passem a não temer esta disciplina. Ainda, encontrar meios para que estes educadores se sintam mais preparados para desenvolver suas aulas de maneira mais atrativa e criativa. Outra problemática que necessita de uma reforma rápida diz respeito às questões relativas a melhorias nas condições de trabalho e a profissionalização dos professores. Por exemplo, a otimização do uso dos equipamentos existentes na escola, ainda que escassos, colabora consideravelmente para o processo formativo do estudante. Dessa maneira, torna-se necessária a capacitação ou atualização contínua dos professores para melhorar seus conhecimentos em relação à utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na escola. Assim, esses docentes não ficarão defasados em relação às inovações tecnológicas e poderão aprimorar as atividades de Física de maneira mais atrativa e condizente com a realidade dos seus alunos.

É imprescindível fazer com que as aulas práticas se tornem frequentes nos planos de aula de quaisquer disciplinas, especialmente as ligadas às Ciências da Natureza. É por meio destas aulas que os professores poderão desenvolver as habilidades das turmas e instigá-las ainda mais a trabalhar a autonomia e demonstrar na prática as implicações reais que cada conteúdo adquirido possui. A prática em sala de aula permite ao educando não permanecer somente com conceitos e fórmulas matemáticas, mas compreender os fenômenos da Física em uma perspectiva realística. Acredita-se ainda que a aula prática com a utilização de experimentos aprimora a atenção, a paciência e a curiosidade dos alunos participantes, pois promove a participação em equipe e reflete a busca por discussões e resoluções de

problemas em meio coletivo em relação aos fenômenos físicos observados.

Dessa maneira, os professores terão acesso a uma educação muito mais completa, envolvente, marcante e duradoura. A partir disto, os professores poderão relacionar os aspectos teóricos vistos anteriormente a seus novos conhecimentos práticos. Por isso, a aula prática é considerada uma metodologia de trabalho ativa. Ao planejar aulas práticas ou até mesmo atividades com jogos que caminham lado a lado com o conteúdo adquirido em sala de aula, os professores permitirão que o ensino se torne “vivo”, pois fará com que tanto professor como aluno vivenciem todos os conceitos que estão descritos na literatura especializada.

Nos últimos anos, tem-se discutido bastante em relação à qualidade da educação do País. A educação básica é um instrumento imprescindível para construir a estrutura necessária para que o indivíduo se integre à sociedade. A educação é também uma ferramenta básica necessária para que o indivíduo desenvolva suas potencialidades e aptidões e possa exercer sua cidadania de maneira efetiva. Contudo, apesar de todo o esforço em programas de melhoria na educação que conseqüentemente resultou em “melhorias” ao longo da história, a educação atual ainda tem muito a melhorar, tanto em infraestrutura quanto em qualificação dos profissionais de educação.

Compreende-se, portanto que, não basta ao Estado o dever em assegurar quantidade suficiente de escolas e vagas para a população. Acima de tudo, é dever do Estado primar pela qualidade do ensino ofertado, de forma bastante diferente do que é possível se observar na prática atualmente. É necessário que uma educação de qualidade seja efetivamente acessível às populações, atendendo à toda a diversidade e adequando-se a realidade dos alunos. Para isto, é fundamental investir na formação dos professores. Tal formação contribui para melhorar a qualidade do ensino. A sociedade está em constante transformação e

por isso, são necessários programas de formação de docentes para atualizar os profissionais e capacitá-los para trabalhar com os desafios impostos na Educação atual.

As formações dos docentes contribuem para melhorar a qualidade do ensino. A qualificação profissional desperta uma revisão prática dos docentes que rompem com conceitos de docentes tradicionais. Visto que as transformações na sociedade geram transformações no ensino, docentes tradicionais que ensinam de forma planejada e mecânica necessitam atualizar suas metodologias de ensino para se adequar à realidade da sociedade atual.

É preciso dirigir situações de aprendizagem de forma mais prática. Sabe-se que o ensino ofertado atualmente nem sempre atende às necessidades dos estudantes por estar desvinculado com a realidade social dos alunos. Essa associação entre ensino e contexto social é necessária ao exercício da cidadania e à preparação dos jovens para o mundo do trabalho. Todos esses fatores demonstram a necessidade de uma reforma na educação. Isso significa qualificar professores e auxiliar a mudar as suas práticas de ensino.

Muitas iniciativas de reformas na educação já foram implementadas e outras tantas se encontram em andamento, acompanhando uma tendência reformista. É de suma importância rever o atual cenário educacional e especialmente, a formação pedagógica. Isso requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação de docentes enquanto processos de construção de uma educação inclusiva. Implica, também, resgatar as experiências implementadas por estados e municípios e as vivências de estudantes como referência importante na construção de um ensino de atenda as realidades de cada população. Este processo construtivo é importante no fortalecimento das ações na educação do Brasil, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização da gestão educacional e

escolar.

Essa linguagem acentua a vontade de conhecer situações didáticas ótimas principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições. As situações assim concebidas distanciam-se dos exercícios clássicos, que exigem apenas a operacionalização de um conhecimento. Permanecem úteis, mas não são mais o início e o fim do trabalho em aula, nem tampouco a aula magistral, limitada a funções precisas.

Os professores ao transmitir conteúdos, estão em constante fazer, transmitindo assim propostas aos seus educandos. A ação do docente em sala de aula tem que ser bem refletida para que não fique apenas na prática. Não é todo educador que apropria seu fazer e seu pensamento na construção de sua teoria e prática. Para que se possa efetivamente alcançar os objetivos da prática docente, torna-se necessária a real valorização do exercício do magistério, além de erguer três alicerces sólidos: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho. Isso deve permitir maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho.

Sabe-se que a educação está em decadência, pois profissionais da educação não estão sendo tratados com o devido respeito que merecem. Atualmente os estabelecimentos de ensino estão sendo sucateados e os estudantes não têm o menor compromisso com sua educação e com as perspectivas para o futuro. Atualmente vemos um sistema de ensino que vem fracassando e que pede mudanças para alcançar a qualidade tão esperada. Pode-se assim dizer que os professores têm uma parcela de culpa, pois estão inseridos nesse sistema educacional que falha, mas não são os únicos culpados, existem outros: os familiares, os governantes, as instituições e os próprios alunos.

A prática do professor contribui para melhorar a qualidade do ensino, pois, o professor que só transfere conteúdo contribui muito pouco para a melhoria do ensino. Cabe ao professor ser um mediador

do processo educativo, e assim, favorecer aos estudantes uma aquisição de conhecimento, ou seja, o estudante participa do processo educativo adquirindo conhecimentos que lhe serão úteis. Na maioria das vezes os professores são mal remunerados e deve trabalhar em mais de uma escola para sobreviver, os estudantes a cada dia estão mais desinteressados e as instituições não tem estrutura para atender as necessidades dos estudantes e dos educadores.

Pode-se afirmar que a prática pedagógica dos docentes acontecerá de forma mais concreta se esta se apresentar de maneira construtiva e participativa, com todas as esferas envolvidas: educadores, alunos e comunidade. Nesse ponto, a prática pedagógica tem um importante papel na qualidade do ensino ofertado. A prática docente contribui para melhorar a qualidade do ensino, pois, o professor que só transfere conteúdos contribui muito pouco para levar os alunos a desenvolverem uma forma de pensar autônoma e analítica. Por isso, o professor deverá ser um mediador do processo educativo, e assim, propiciar ao aluno uma aquisição de conhecimento. Assim, o aluno participa do processo educativo, adquire conhecimentos e desenvolve o pensamento crítico que o capacita para lidar com a grande quantidade de discursos e ideologias correntes nos nossos dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou-se fazer uma analogia entre os mesmos proporcionando conhecimentos, no intuito de verificar a importância de métodos alternativos de aprendizagem. Sabe-se que o processo de pensar, analisar e refletir sobre a prática pedagógica pode auxiliar o desenvolvimento do processo de tomada de consciência sobre os diferentes conhecimentos que usamos enquanto profissionais para desenvolver de maneira efetiva a nossa identidade profissional.

Uma educação transformadora desenvolve no aluno a capacidade de criticar. Criticar é pensar sob outra perspectiva, é duvidar, afirmar diferenças e não ficar ileso às decisões aceitando-as pré-estabelecidas. Com a educação transformadora o professor poderá sim fazer uso da avaliação qualitativa estimulando assim a criação e reflexão de seus alunos preparando-os para a vida.

Segundo Kishimoto (2008, p. 230), torna-se fundamental para o desenvolvimento profissional que os docentes procurem aprender a pensar, analisar e refletir sobre os métodos de ensino utilizados em sua prática, para aplicar em novos procedimentos.

O processo estudado nesta pesquisa levou-se a compreender o quanto é importante, para o desenvolvimento profissional, a idealização de um projeto e sua execução, além de proporcionar a interdisciplinaridade de conhecimentos entre os mesmos. Com isso, a presente pesquisa partiu do pressuposto que neste caso, docentes, ao realizarem um projeto teórico e prático nas aulas de Física, absorveriam de maneira mais efetiva os conhecimentos na área da formação do que com a mera exposição de teorias.

Em Quivy e Campenhoudt (1992, p.08) encontramos a seguinte definição:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, a sua atitude em relação opções ou a questões humanas e sócias, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Por meio de uma boa Formação Continuada, os professores tornam-se mais capacitados para trabalharem sobre todos os aspectos pedagógicos e

didáticos. Isso permite que os professores possam propor estratégias no ambiente de trabalho com a finalidade de sanar as dificuldades e instalar mudanças significativas entre seus alunos. Percebe-se que a relação teoria e prática não devem ser deixadas de lado. É algo que os professores jamais deverão abrir mão em se tratando de formação. Tanto a teoria quanto a prática fazem parte do desenvolvimento profissional e estão em diferentes categorias estratégicas de formação continuada na carreira de qualquer profissional que exerce a carreira do magistério. Teoria e prática devem ser componentes complementares tanto na formação dos profissionais de educação quanto nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

A reflexão sobre a própria prática e o aprender fazendo também são princípios básicos que não podem ser esquecidos e os professores devem buscar, na teoria, o suporte para a leitura da prática. Além disso, modificar a prática em função dos achados da teorização e colocar-se num processo de escuta e aprendizado permanentes são elementos essenciais para o trabalho pedagógico ser desenvolvido na escola, na sala de aula e tornar-se a base para uma formação continuada.

Portanto, entende-se que, na busca de um processo de ensino e de aprendizagem que possa corresponder às necessidades dos professores para a construção do conhecimento, diversos métodos, abordagens e recursos têm sido avaliados e implantados. Assim, é importante constantemente criar modelos e programas em que estes lados sejam atendidos e que possam apresentar sucesso em suas práticas.

REFERÊNCIAS

Bogdan, R.S. e Biken, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** (12ª ed.). Porto: 2003.

Brennan, R. **Gigantes da Física - Uma história da física moderna através de oito biografias.** Jorge Zahar Editor:

1998.

Cachapuz, A.D., Gil-Pérez, A.M.P., Carvalho, J.P. e Vilches, A. **A Necessária Renovação do Ensino de Ciências** (3ª ed.), São Paulo: 2011.

Calomeni, M.R., do Nascimento, R.M., Arêas, N.T., e Saint'Clair, E.M. **Lúdico como ferramenta pedagógica no processo ensino aprendizagem**. *Biológicas & Saúde*, 2(5): 2012

Kishimoto, T. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: 2008.

Pereira, D.R. e Aguiar, O. **Ensino de Física no nível médio: tópicos de Física Moderna e Experimentação**. *Revista Ponto de Vista*, 3, 65-81: 2006

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS RECURSOS FACILITADORES DE APRENDIZAGEM****TOYS AND PLAY FACILITATING LEARNING RESOURCES**Adriane Félix da Silva Santos ¹

ISSN: 2595-8704

RESUMO

O presente trabalho analisa a importância do lúdico na Educação Infantil, considerando a prática do brincar com jogos, brinquedos e brincadeiras de forma direcionadas, tendo a intencionalidade de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social, como recursos facilitadores de aprendizagens. A escolha do objeto de estudo desta pesquisa, justificou-se pela inquietação da própria pesquisadora em buscar respostas científicas para responder aos pais dos alunos que questionavam a metodologia de ensinar da professora utilizando jogos, brinquedos e brincadeiras como recursos facilitadores de aprendizagens. Para alguns pais a prática do brincar na escola era apenas um passa tempo, alegando que as crianças estavam na escola para aprender e não para brincar. Assim, o objetivo principal desta pesquisa foi buscar respostas científicas que comprovem que brincando a criança pode aprender, sendo ela mesma sujeito ativo e protagonista principal de seu conhecimento. Diante do objeto de estudo e sua problemática, buscou -se respostas em uma abordagem qualitativa, utilizando-se das técnicas de pesquisas bibliográficas e observação participante, considerando que a pesquisadora professora da turma fazia parte das atividades relacionando a teoria e a prática. O local escolhido para desenvolver a prática do projeto foi no Centro de Educação Infantil Flávio Emanuel do Espírito Santo, localizado na cidade de Manaus, onde participaram 24 crianças na faixa etária de cinco e seis anos de idade, em uma turma de 2º período.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Crianças. Professor. Desenvolvimento. Aprendizagem.

ABSTRACT

This work analyzes the importance of playfulness in Early Childhood Education, considering the practice of playing with games, toys and games in a targeted way, with intentionality of cognitive, psychomotor and social development, as resources that facilitate learning. The choice of the object of study for this research was justified by the researcher's own concern to seek scientific answers to answer the parents of students who questioned the teacher's teaching methodology using games, toys and games as resources that facilitate learning. For some parents, the practice of playing at school was just a matter of time, claiming that the children were at school to learn and not to play. Thus, the main objective of this research was to seek scientific answers that prove that playing children can learn, being themselves an active subject and the main protagonist of their knowledge. In view of the object of study and its problems, we sought answers in a qualitative approach, using the techniques of bibliographic research and participant observation, considering that the researcher professor of the class was part of the activities relating theory and practice. The location chosen to develop the project's practice was at the Flávio Emanuel do Espírito Santo Early Childhood Education Center, located in the city of Manaus, where 24 children aged between five and six years old participated in a 2nd period class.

KEYWORDS: Playful. Kids. Teacher. Development. Learning.

¹ Professora e pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Cursista do curso mestrado em ciências da Educação, na modalidade à distância, pela ACU - Absolute Christian University. **E-mail:** ad.felixsil@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7160701110351487

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta relatos de experiências vivenciadas na aplicação do projeto intitulado Brinquedos e Brincadeiras, Recursos Facilitadores de Aprendizagens. A escolha do tema deste projeto justificou-se pela necessidade de responder as inquietações da pesquisadora e dos pais dos alunos que questionavam a prática de ensinar da professora utilizando o lúdico como ferramenta indispensável nas atividades de sala de aula. Para alguns pais o brincar com as crianças seria perda de tempo, pois elas estavam na escola para estudar, fazer exercícios nos livros e cadernos e não para brincar, pois alegavam que brincar na escola seria apenas um passa tempo.

Assim, diante desta problemática, após os dados levantados surgiu a necessidade de elaborar um projeto de intervenção pedagógica que amenizasse os conflitos, justificando aos pais dos alunos a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança, pois através do brincar a criança pode construir seu próprio conhecimento, sendo ela a protagonista principal no processo de ensino e aprendizagem. Assim, diante desse contexto, a estrutura deste trabalho buscou-se em seu referencial teórico, através da metodologia e técnicas bibliográficas e observação participante, interpretar o objeto de estudo, explorando o lúdico na perspectiva dos teóricos, Piaget e Vygotsky, Kishimoto, pois a aquisição de novos conhecimentos a partir desses teóricos contribuiu de maneira significativa para o entendimento do desenvolvimento da aprendizagem em seus vários aspectos: cognitivos, afetivos, social e motor da criança. Assim, para execução do projeto foram planejadas as sequências didáticas das atividades lúdicas enfatizando o brincar como recurso indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. As atividades foram planejadas de acordo com os eixos do Referencial Curricular da Educação Infantil: Linguagem Oral e

Escrita, Matemática, Identidade e Autonomia, Música e Movimento, Sociedade e Natureza. O presente projeto foi desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil Flávio Emanuel Do Espírito Santo, na cidade de Manaus. Participaram das atividades 24 crianças na faixa etária de 5 e 6 anos de idade em uma turma de 2º período.

Portanto, a organização e estrutura deste trabalho buscou-se estabelecer a relação entre a teoria e prática, relatando a experiência da professora, assim como os principais conceitos trabalhados em cada eixo, como: aprendizagem, desenvolvimento infantil, múltiplas linguagens, brincadeiras e jogos.

Diante deste contexto, as Instituições de Educação Infantil, enquanto espaço que promove o desenvolvimento integral da criança, deve proporcionar em seus ambientes, estratégias de atividades que possibilitem a imaginação, a criatividade, a sociabilidade e a afetividade. Considerando, que é nessa fase que a criança desenvolve suas várias habilidades, pensou-se em explorar as atividades através do lúdico com intencionalidade e direcionalidade, enfatizando os brinquedos, e brincadeiras como recursos indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo da criança, favorecendo a construção de sua aprendizagem, autonomia e identidade.

Antes de iniciar projeto, a gestora da escola convocou os pais dos alunos para uma reunião explicando a importância do brincar para aprendizagem das crianças. Foram feitas apresentações em slides abordando o tema ludicidade, Brinquedos e Brincadeiras recursos facilitadores de Aprendizagem tendo como referência os teóricos Jean Piaget, Vygotsky e Kishimoto. Na reunião foi explicado aos pais que toda brincadeira com intencionalidade busca-se alcançar um objetivo específico, bem diferente da brincadeira livre, que como o próprio nome já diz dá a liberdade para a criança brincar. Então, para mostrar aos pais das crianças que brincando também se aprende, resolvemos sair da teoria e colocarmos o projeto na prática. No final

da reunião a escola ofereceu um lanche delicioso aos pais. Foi um momento de socialização e interação com os pais prazerosos.

Para alcançarmos os objetivos propostos no projeto, foi necessário a organização do ambiente, de modo a favorecer o contato das crianças com os brinquedos e a vivenciarem as situações de faz de conta. Assim, com ajuda de alguns pais compramos brinquedos e organizamos os cantinhos de faz de conta: A casinha com os vários brinquedos, fogão, panelinhas, geladeiras, telefones, bonecas, varal de fantasias com roupas, perucas, chapéus, óculos, etc. Salão de beleza, consultório médico e outros.

Assim, as brincadeiras planejadas com intencionalidade tinham os seguintes objetivos:

Estimular à criança a linguagem oral e escrita através da roda de conversas.

Classificar os brinquedos quanto ao tamanho, forma cor e espessura.

Desenvolver a expressividade corporal e senso rítmico através das brincadeiras de cantigas de roda.

Produzir uma história infantil, tendo o professor como um escriba.

Desenvolver o imaginário infantil através da dramatização de histórias.

Estimular a sociabilidade e autonomia através de diversas brincadeiras direcionadas.

Após os objetivos definidos iniciou-se na sala de aula a execução das atividades com os alunos, seguindo uma sequência didática como foi descrito no relato da experiência pedagógica da professora.

REALTO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

No primeiro dia de aplicação do projeto a professora explorou o eixo Linguagem oral e Escrita, foi apresentado as crianças os brinquedos e os cantinhos de faz de conta: a casinha, o varal de fantasia, o salão de beleza, o consultório médico e caixa com diversos

brinquedos. Aproveitou-se a apresentação dos brinquedos para estimular a linguagem oral das crianças, explorando as seguintes perguntas: Qual seu brinquedo preferido? Você gosta de brincar? Por quê? Qual a brincadeira que você mais gosta? Onde você brinca? Com quem você brinca? A partir desse momento foi percebido que as crianças ficaram bem eufóricas todas queriam falar sobre suas experiências com as brincadeiras, foi uma aula bem produtiva, pois o objetivo de fazer com que elas falassem, expressando suas emoções e sentimentos foram alcançados. Dessa forma buscou-se nas atividades propostas favorecer e ampliar as possibilidades de comunicação das crianças nas diversas práticas sociais, onde elas tiveram a oportunidade de relatar suas vivências e experiências através das várias linguagens. Sobre a importância de estimular e provocar a linguagem da criança Melo afirma que:

É importante lembrar que a fala também é aprendida pelas crianças e elas aprendem a falar quando falamos com elas. Não basta que os alunos falem perto das crianças. Se os adultos não falarem com ela, se não provocarem suas respostas, ela não for sujeito de um diálogo, ela não aprende a falar, por isso se a criança fala pouco, precisamos conversar muito com ela e provocar sua expressão. (MELO, 2006, P. 27).

Na Linguagem Escrita trabalhamos o alfabeto, explorando a letra inicial do nome de cada brinquedo. Em seguida fizemos a leitura utilizando o alfabeto móvel, houve a participação de todas as crianças. Foram distribuídas cartelas com figuras de brinquedo, destacando a letra inicial do nome do brinquedo. Foi solicitado aos alunos que relacionassem a figura do brinquedo com uma das letras do alfabeto, ou seja, explorando a letra inicial do nome do brinquedo. Com um giz de cera cada criança treinou fazer o contorno das letras do alfabeto.

Trabalhou-se a Linguagem Matemática utilizando a caixa de brinquedos, realizamos a contagem concreta dos brinquedos, depois fizemos a classificação dos brinquedos quanto ao tamanho, forma, cores, espessuras e comprimento. Em seguida para fixar a aprendizagem foram explorados alguns brinquedos confeccionados pelos pais dos alunos, o jogo do tabuleiro a criança teria que colocar os números na ordem crescente de um até vinte, a montagem do quebra cabeça dos numerais e quantidades, o jogo de boliche. Assim, encerraram-se as atividades de matemática cantando a música do indiozinho para fixar os números de um a vinte e suas quantidades. Trabalhar a matemática brincando com as crianças foi uma experiência prazerosa, pois favoreceu a interação, descoberta e aprendizagem dos numerais e suas quantidades. Sobre a importância dos jogos na matemática Azola Santos, comenta:

Os jogos por serem instrumentos, quando orientados, lúdicos e prazerosos vêm realmente contribuir enquanto recurso utilizado pelo professor para o desenvolvimento de noções matemáticas na educação infantil, pois a criança aprende enquanto brinca e isto é fato presente durante qualquer infância. Com o jogo, o aluno além da interação com o colega, desenvolve a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e a reflexão para a ação. (AZOLA, SANTOS, 2010, p.47).

Trabalhar o eixo Identidade e autonomia também é de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois sabemos que a construção da identidade da criança acontece nas interações com outras crianças e com seus grupos sociais: família, igreja, escola, etc. De acordo com o Referencial curricular Nacional para Educação Infantil, “identidade remete a ideia de distinção”, ou seja, é a diferença entre as pessoas, as características físicas, o nome, é o modo de pensar e agir de cada sujeito.

Assim, trabalhamos com as crianças organizadas em círculo e sentadas no chão, foi colocada ao centro uma caixa com as fotos de cada aluno, ao som de uma música brincamos passando a bola, ao parar o som da música, a criança que estivesse segurando a bola sorteava uma foto identificando quem é quem? Percebeu-se nesta atividade que as crianças interagiram, pois ao tirar a foto queria falar quem era o colega. Em seguida foi trabalhado também o nome de cada aluno com a música a canoa virou, após colocamos no centro da sala as fichas com os nomes de cada criança para que cada uma identificasse seu nome. Para finalizar as atividades confeccionamos um mural com as fotos, e os nomes dos alunos, foi uma atividade produtiva, pois houve a participação e interação de todos.

Em Música e Movimento trabalhamos de forma direcionada a brincadeira cantiga de roda em vários ritmos. Esta atividade realizou-se no pátio da escola com a professora e todas as crianças. No decorrer das brincadeiras percebeu-se que as crianças foram espontâneas, pois demonstravam entusiasmos e alegria em participar das danças, ritmos e movimentos. No quinto dia do projeto foi trabalhado Artes Visuais trabalhamos a criação de uma historinha, as próprias crianças foram protagonistas e autoras da história, no decorrer das atividades trocavam ideias, criaram personagens e imaginavam acontecimentos para o começo, meio e fim da história, a professora exerceu a função de escriba, escreveu a história que as crianças descreveram. Após a produção da história, com ajuda da professora, das crianças e dos pais, montamos o cenário onde se passou a história que elas próprias criaram, confeccionamos árvores, animais, flores, rios, peixinhos para colocar na montagem da floresta. Nesse dia trabalhamos Ciências e Sociedade, em uma aula dialógica, falamos sobre a conscientização e o respeito pelo meio ambiente e aos animais.

Em Artes Visuais foram trabalhadas produções de desenhos a partir de histórias, as crianças

manipularam e exploraram vários objetos: cola, tesoura, tinta guache, papel, lápis de cor, pincéis coloridos, etc. O desenhar e pintar quando se tem uma finalidade não é um passa tempo como muitos dizem, mas é algo que proporciona a criança momentos prazeroso de aprendizagem, por isso é extremamente importante trabalhar desenhos e pinturas como recursos de aprendizagem. A respeito desse assunto O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil determina que:

Para que a criança possa desenhar, é importante que ela possa fazê-lo livremente sem intervenção direta, explorando os diversos materiais, como lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, caneta, carvão, giz, penas, gravetos, etc, e utilizando diferentes tamanhos e texturas como papéis, cartolinas, lixas, chão, areia, terra, etc.[...]. Há várias intervenções possíveis de serem realizadas e que contribuem para o desenvolvimento do desenho da criança. Uma delas é partindo das produções já feitas. (RCNEI/ARTES VISUAIS, 1998, p. 100).

Para o encerramento do projeto foi realizado a dramatização da história, as próprias crianças estavam caracterizadas com os personagens de rei, rainha, princesa, fada, cachorrinho, sorveteiro, palhaço e flores. Para prestigiar a apresentação das crianças estavam presentes os pais, coordenadores, tutores, pedagogos e gestores da escola. Para finalizar fizemos um painel com exposições das fotos de todas as atividades realizadas no decorrer do projeto.

ABORDAGEM CONCEITUAL:

JEAN PIAGET, VYGOTSKY E KISHIMOTO

O lúdico sempre foi abordado por grandes teóricos como uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem da criança. Segundo Dohme, 2.003, ludicidade refere-se "aos jogos pedagógicos; brincadeiras; dinâmicas de grupo; recorte

e colagem; dramatizações; exercícios físicos; cantigas de roda; atividades rítmicas e atividades nos computadores". Por isso, o espaço Infantil deve ser um ambiente prazeroso e agradável, onde a criança tenha liberdade de brincar e expressar suas emoções, convivendo com professores e outras crianças, pois a criança não se desenvolve sem o auxílio do outro.

Essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 1995, p. 58)

É através do lúdico que a criança começa a desenvolver sua capacidade de imaginação e criatividade, também são nas brincadeiras que a criança aprende os valores e as regras de boa convivência, ou seja, é no ato de brincar que a criança passa pelo processo de humanização. O brincar é um direito da criança, é por meio das brincadeiras que elas se apropriam dos elementos da realidade dando-lhes novos significados. Conforme Kiskimoto (2000, p.32). "Para Piaget ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos". Portanto, é inquestionável a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança.

As brincadeiras não só favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor e social como também favorecem o laço afetivo entre pais e filhos, professores e alunos. Essa convivência e interatividade nas brincadeiras proporcionam a construção da autonomia e da autoestima da criança, aprimorando sua inteligência emocional, possibilitando sua integração ao ambiente social, promovendo um desenvolvimento físico, emocional e mental de forma sadia com a integração da família e escola. Desta

forma, percebemos que as brincadeiras direcionadas pelos pais e professores contribuem de forma decisiva, construindo um adulto que acredite no seu potencial transformador, que seja capaz de construir um mundo melhor.

Na teoria de Piaget, ele destaca a importância dos jogos para o desenvolvimento cognitivo da criança. Piaget defende em sua teoria três formas básicas de atividades lúdicas que caracterizam a evolução do jogo na criança, de acordo com cada fase de desenvolvimento. Primeiro temos os jogos de exercício sensório motor caracterizado pela repetição de gestos e movimentos. Em seguida a criança passa pelas fases dos jogos simbólicos que vai dos dois a seis anos de idade. Nessa fase o lúdico se manifesta predominantemente através de jogos de ficção, imaginação e imitação, onde a criança é capaz de transformar os objetos em coisas de sua imaginação, por exemplo, ela pega um cabo de vassoura e brinca de cavalinho, uma caixinha passa a ser um carro, ele começa a imitar os adultos no faz de conta, brinca de mãe, filho, professor e aluno, médico e paciente, etc. Nesse sentido, Piaget afirma que:

O jogo simbólico é, simultaneamente, um modo de assimilação do real e um meio de auto expressão, pois à medida que a criança brinca de casinha, representando papéis de mamãe, papai e filho, ou brinca de escola, reproduzindo os papéis do professor e aluno, “ela está, ao mesmo tempo, criando novas cenas e também imitando situações reais por ela vivenciadas (Piaget, 1969, p. 29)”.

Em seguida a criança passa pela terceira fase que é o jogo de regras, que inicia aos cinco anos, mas se desenvolve principalmente a partir dos sete anos aos doze e predomina durante toda existência do indivíduo. Para Piaget o jogo de regras é uma conduta lúdica, pois as regras são condições impostas pelo grupo de convivência, sendo que as regras não podem ser violadas, sendo consideradas como uma falta. Assim, o

jogo de regras são obrigações que devem ser cumpridas para uma boa convivência social. Se no início o jogo da criança é egocêntrica, nessa fase ela abandona o egocentrismo, pois nessa fase os jogos requerem relações sociais.

Os jogos de regras são combinações sensório-motoras (corridas, jogos com bolas) ou intelectuais (cartas, xadrez) em que há competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentadas quer por um código transmitido de geração em geração, quer por acordos momentâneos. (PIAGET apud RAU, 2007, p. 75).

Portanto para Piaget, o jogo para criança a princípio é egocêntrico, mas conforme ela vai evoluindo, se transformando em atividades sociais, que requer nesse processo relações sociais respeitando as regras para que haja uma boa convivência em grupo. Nessa fase as crianças deixam de serem egocêntricas, as coisas não giram mais em volta de si mesmo, o sentimento egoísta é trocado pela convivência em grupo.

Já para Vygotsky (1984), o jogo é considerado um estímulo à criança no desenvolvimento de processos internos de construção do conhecimento e no âmbito das interações com os outros. O autor, que se aprofundou no estudo do papel das experiências sociais e culturais a partir da análise do jogo infantil, aponta que no jogo, a criança transforma pela imaginação os objetos produzidos socialmente. Para Vygotsky (1984) toda atividade lúdica da criança possui regras. A situação imaginária em qualquer forma de brinquedo já contém regras que demonstram características de comportamento, mesmo que de forma implícita. Para esse autor, o jogo é o nível mais alto do desenvolvimento na fase pré-escolar, e é através dele que a criança se move. Nesse sentido, Vygotsky destaca:

Que o jogo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de vivenciar situações imaginárias leva a criança ao desenvolvimento do pensamento abstrato, quando novos relacionamentos são criados no jogo entre significações e interações com objetos e ações. (APUD RAU, 2007, p.76).

Ao tratar desse assunto Vygotsky (1984) “discorre que a criança precisa de tempo e espaço para identificar e construir sua própria realidade e a realiza por meio da prática da fantasia”. Para o autor, a imaginação na ação, ou o brincar, é a primeira interação da criança no campo cognitivo o que permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento. Assim, o faz de conta, o imaginário auxilia a criança tornando seus desejos irrealizáveis possíveis por meio das brincadeiras lúdicas, ou seja, por intermédio dos jogos simbólicos a criança exprime seus desejos por meio do real, ela interpreta o mundo dos adultos de acordo com suas necessidades.

Para Kishimoto “o brincar pode auxiliar na aprendizagem da criança, pois a ludicidade do brincar é o próprio aprender, ou seja, a criança aprende enquanto brinca”. Entende-se que as brincadeiras através do lúdico possibilitam a criança a explorar o meio onde ela está inserida, expressando suas opiniões, sentimentos e emoções, respeitando as diferenças e opiniões contrárias as suas, exercendo sua liderança e também sendo liderado.

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que englobe uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 1996 p. 26).

Portanto, é indiscutível que o lúdico faz parte da vida cotidiana da criança, exercendo um papel de grande importância para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor. Desta forma entende-se que as instituições de educação Infantil enquanto espaço que promove o desenvolvimento integral da criança, devem proporcionar estratégias de atividades que possibilitem a imaginação, a criatividade, a sociabilidade e afetividade da criança. Segundo Kishimoto (1999, p. 37), a "necessidade da criação de espaços como salas de jogos e cantos que permitam às crianças ter mais liberdade e possibilidades diferentes nos seus movimentos, bem como investir na atividade de exploração lúdica”.

PROCEDIMENTO METODOLOGICO

O projeto com o título Brinquedos e Brincadeiras Recursos Facilitadores de Aprendizagens foi aplicado no Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na cidade de Manaus. Participaram das atividades desenvolvidas 24 crianças na faixa etária entre 5 a 6 anos de idade, em uma turma de 2º período.

Em busca de soluções para as inquietações do objeto de estudo da presente pesquisa, buscou-se uma abordagem metodológica qualitativa, considerando que nesse tipo de pesquisa o autor é a peça chave principal, que irá coletar as informações e explicar de forma subjetiva e criticamente os dados. Quanto aos procedimentos técnicos para alcançar o objetivo da pesquisa de analisar a importância das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos optou-se por uma pesquisa descritiva, bibliográfica e observação participante, pois o pesquisador participou ativamente de todo o processo e construção da prática do conhecimento, interagindo com os membros das situações investigadas.

A pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com grande frequência em estudos, explicativos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de

estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas. A respeito da pesquisa bibliográfica Fonseca afirma que:

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 da 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, 2002, P. 32).

A pesquisa participante é caracterizada pelo envolvimento direto do pesquisador com o objeto de estudo que está sendo investigado. Assim, nesse tipo de pesquisa o pesquisador observa e realiza levantamentos de dados para serem analisados criticamente na pesquisa. Segundo Fonseca “ pesquisa participante foi criada por Bronislaw Malinowski para conhecer os nativos das ilhas Trobriand, ele foi se tornar um deles. Rompendo com a sociedade ocidental, montava sua tenda nas aldeias que desejava estudar, aprendia suas línguas e observava sua vida cotidiana” (FONSECA, 2002)

Assim, foram planejadas atividades educativas para elaboração de um plano de ação que contribuíram para encontrar respostas e soluções para os problemas identificados, relacionando as experiências vivenciadas na prática pedagógica com as abordagens teóricas estudadas.

A experiência de trabalhar atividades lúdicas como estratégia de aprendizagem, contribuiu para mostrar aos pais dos alunos que os jogos, brinquedos e brincadeiras são ferramentas indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, pois permite que a criança se aproprie de varias experiências importantes para a formação de sua personalidade. O brincar de faz de conta permitiu a interação e a expressão da criança por meio de várias linguagens múltiplas, contribuiu para seu desenvolvimento psicomotor, social, afetivo e cognitivo. Considerando que os vínculos afetivos são construídos a partir da interação e socialização com os diferentes grupos, foi possível perceber nesse processo uma relação de afeto e respeito com os sujeitos participantes desse projeto pais, alunos, e professora. Kishimoto considera que: “Durante essas interações proporcionalizadas pelos jogos, é garantido o respeito mútuo entre mediador e a criança, dentro de um clima afetivo, em que ele tem a oportunidade de construir seu conhecimento social, físico e cognitivo, estruturando assim, sua inteligência e interação com o meio ambiente”. (1996, p.99). Portanto, através de um estudo fundamentado nesses três teóricos Jean Piaget, Vygotsky e Kishimoto, objetivou-se neste projeto comprovar para alguns pais de alunos que as atividades lúdicas mediadas e direcionadas pelo professor em sala de aula podem colaborar para a aprendizagem da criança de forma eficaz e integral. Ao concluir o projeto o gestor da escola convocou os pais para uma segunda reunião, onde a professora informou os resultados do projeto através de relatórios exposições de painéis e em mídias. Após a reunião, percebeu-se que os pais compreenderam que o lúdico desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento da criança, pois é brincando no faz de conta que a criança, expressa suas emoções, angustias, medos, além de adquirir princípios como partilhar, cooperar, liderar, competir, estabelecer e obedecer a regras para uma boa convivência social. Portanto, considera-se papel da educação infantil promover o desenvolvimento global

CONSIDERAÇÕES FINAIS

da criança (social motor e cognitivo). Para tanto, é preciso considerar os conhecimentos prévios que a criança possui, proporcionando que ela vivencie seu mundo, explorando, respeitando e reconstruindo seu meio social e cultural.

REFERÊNCIAS

AZOLA, Larisse de Fátima Lopes; SANTOS, Naira Cristina Gonçalves. Jogos na Educação Infantil. 2010. 50f. Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais.

DOHME, Vânia. **Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

KISHIMOTO, Tizuko, Morchida et. al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, e a Educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Mello, Suely A. (2006). Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. Em Mendonça, S. G. L., & Miller, S. (Orgs.), *Vygotsky e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil. Documento introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1997.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RAU, M. C. T. D. **A Ludicidade na Educação: Uma Atitude Pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



JOGOS LÚDICOS COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAY GAMES AS A STRATEGY TO FACILITATE LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Edvânia Talles Lima Cavalcanti ¹

RESUMO

Diante da complexidade do processo educacional, os jogos lúdicos surgem como uma estratégia importante para estimular a criatividade e melhorar a compreensão dos alunos ao longo das aulas. Sabe-se que contato com os jogos no decorrer da aprendizagem permite-lhes entrar num mundo mágico e cheio de descobertas. O presente estudo busca responder a seguinte questão: Como essa ludicidade pode auxiliar o educador para desenvolver um ensino mais dinâmico que facilite a aprendizagem dos alunos na educação infantil? Tem-se como objetivo descrever como os jogos lúdicos podem contribuir para alcance de um processo de ensino e aprendizagem qualificado dos alunos. A pesquisa foi pautada pelo método específico da investigação teórica conhecida por revisão integrativa da literatura. Esta seguiu as etapas: formulação da pergunta norteadora; estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos na busca da literatura; categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; apresentação da revisão/síntese do conhecimento. Evidenciou-se pela pesquisa que agregar a utilização de jogos dinâmicos para o ensino aprendido nas séries iniciais tem se tornado uma atividade estratégica e indispensável para o alcance da educação de qualidade, da equidade social e do desenvolvimento intelectual dos alunos. O uso de jogos lúdicos desponta como uma ferramenta e uma estratégia de suma relevância no processo de ensino na educação infantil, uma vez que estes influenciam positivamente o desenvolvimento da criança, tanto no que se refere a aspectos emocionais, físicos e cognitivos, quanto no âmbito social.

PALAVRAS-CHAVES: Educação infantil. Jogos lúdicos. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

Given the complexity of the educational process, playful games emerge as an important strategy to stimulate creativity and improve students' understanding throughout classes. It is known that contact with games during learning allows them to enter a magical world full of discoveries. This study seeks to answer the following question: How can this playfulness help the educator to develop a more dynamic teaching that facilitates student learning in early childhood education? The aim is to describe how playful games can contribute to achieving a qualified teaching and learning process for students. The research was guided by the specific method of theoretical investigation known as an integrative review of literature. This research followed the steps: formulation of the guiding question; establishment of inclusion and exclusion criteria for studies in the literature search; categorization of studies; evaluation of studies included in the integrative review; presentation of the review/synthesis of knowledge. The research showed that adding the use of dynamic games to teaching and learning in the early grades has become a strategic and indispensable activity for achieving quality education, social equity and students' intellectual development. The use of playful games emerges as a tool and a strategy of paramount relevance in the teaching process in early childhood education, as they positively influence the child's development, both in terms of emotional, physical and cognitive aspects, and in terms of Social place.

KEYWORDS: Early childhood education. playful games. Teaching and learning

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialização em Andamento - Psicopedagogia Institucional pela Faculdades Integradas do Ceará, UniFIC. Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas do Ceará, UniFIC. E-mail: felipedvania@gmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/2737711083137071

INTRODUÇÃO

A educação infantil de hoje é uma etapa de ensino que requer mais atenção institucional, isso porque ela se apresenta como o primeiro contato do educando com a educação básica. Por esse motivo essa etapa requer que as escolas criem um bom ambiente e práticas de ensino que ajudem o desenvolvimento físico e mental e intelectual das crianças. Cabe ainda a instituição de ensino o estímulo à curiosidade, criatividade e autonomia de todos os alunos (DE SOUZA; DE LIMA TEIXEIRA, 2020).

A educação infantil e o ensino nas séries iniciais estão se tornando cada vez mais importantes, não só de acordo com o currículo e o planejamento, mas, antes de tudo, com plena responsabilidade pelo processo de desenvolvimento da criança. A parte mais importante do desempenho de ensino nesta fase é descobrir como as crianças aprendem, o que gostam, qual é o seu jogo favorito, quais atividades de entretenimento são mais adequadas para as características da idade e quais atividades podem desenvolver os aspectos acima (CAMPOS, 2019).

Diante da complexidade do processo educacional, os jogos lúdicos surgem como uma estratégia importante para estimular a criatividade e melhorar a compreensão dos alunos ao longo das aulas. Sabe-se que contato com os jogos no decorrer da aprendizagem permite-lhes entrar num mundo mágico e cheio de descobertas. As atividades lúdicas também permitem às crianças desenvolver negociações, formular regras e resolver conflitos, porque os jogos são uma forma de as crianças compreenderem o mundo adulto que as rodeia (BROUGÈRE; 2002; DE CAMPOS, 2019).

A utilização de jogos lúdicos vem sendo implantada de forma interdisciplinar e se tornando cada vez mais presente nas instituições escolares brasileiras. Vale lembrar que um dos propósitos das atividades

lúdicas é tornar o processo de ensino atraente e gerar conhecimento de forma divertida e eficiente (DE SOUZA; DE LIMA TEIXEIRA, 2020).

Nesse sentido, o presente estudo busca responder a seguinte questão: Como essa ludicidade pode auxiliar o educador para desenvolver um ensino mais dinâmico que facilite a aprendizagem dos alunos na educação infantil?

Tem-se como objetivo descrever como os jogos lúdicos podem contribuir para alcance de um processo de ensino e aprendizagem qualificado dos alunos. Este torna-se relevante por possibilitar uma melhor compreensão acerca do problema levantado, diminuindo possíveis incertezas e subsidiando ações de ensino mais efetivas e eficazes.

METODOLOGIA

A pesquisa foi pautada pelo método específico da investigação teórica conhecida por revisão integrativa da literatura, permitindo uma compreensão mais abrangente de um determinado fenômeno, a partir de uma pergunta norteadora, bem como análise crítica dos resultados encontrados sobre o objeto em estudo (Souza et al., 2010).

Para o dinamismo da referida metodologia a pesquisa foi dividida nas seguintes etapas: A execução desse estudo seguiu as cinco etapas sugeridas por Mendes, Silveira e Galvão (2008): (a) formulação da pergunta norteadora; (b) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos na busca da literatura; (c) categorização dos estudos; (d) avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; (e) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A busca da literatura ocorreu nas bases de dados: Directory of Open Access Journals (DOAJ), SciELO (CrossRef), Materials Science & Engineering Database, Scopus (Elsevier), Sociological Abstracts, Social Sciences Citation Index (Web of Science). Foram utilizados os

seguintes descritores: Educação infantil; Jogos lúdicos; Ensino e aprendizagem. Utilizou-se os operadores booleanos: “AND”, “OR” e “NOT” e suas diversas combinações.

Na escolha das informações a serem extraídas dos estudos foram selecionados como critérios de inclusão: artigos, monografias, teses e dissertações na íntegra publicados em português, inglês e espanhol. O intervalo de data de publicação definido para a seleção dos estudos foi definido em: pesquisas publicadas nos últimos cinco anos, ou seja, aqueles publicados entre 2016 – 2021.

Em relação aos critérios de exclusão considerados no estudo, foram definidos os seguintes: publicações acima de 05 anos; o título ou resumo com descritores diferentes dos escolhidos; artigos que não atingiram seu objetivo e estudos que não estavam na versão completa ou que estavam duplicados. Além dos que não responderam aos objetivos gerais e/ou específicos da pesquisa.

Foram encontrados 796 artigos nas referidas bases de dados e em periódicos, sendo distribuídas da

seguinte maneira: Directory of Open Access Journals (DOAJ) (266), SciELO (CrossRef) (137), Materials Science & Engineering Database (128), Scopus (Elsevier) (124), Sociological Abstracts (80), Social Sciences Citation Index (Web of Science) (50), Outros (11). No qual foram encontrados 327 estudos que abordavam sobre “como os jogos lúdicos podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos na educação infantil”. Considerando os critérios de inclusão, foram selecionadas 40 publicações, sendo 30 excluídas e 10 utilizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Objetivando alcançar uma melhor organização e compreensão dos achados, inicialmente os dados dos estudos selecionados foram expostos em um quadro, destacando-se os autores, o título e os resultados das obras.

Quadro 1 – Caracterização geral dos estudos selecionados destacando-se autor, título e resultados (n=10).

Nº	AUTOR	TÍTULO	RESULTADOS
01	CARDOSO; JUNG, 2018.	O lúdico na educação infantil: aprendizagem e diversão.	Os resultados sinalizam que, com o lúdico, as crianças aprendem com mais facilidade, já que elas têm mais interesse pelas atividades, fazendo com que o aprender seja mais divertido e prazeroso. No brincar a criança interage com o outro estabelecendo relações sociais, se desenvolve afetivamente, e intelectualmente, preparando-se para ingressar no ensino Fundamental.
02	RODRIGUES; CARRETTA; GENTIL, 2021.	O lúdico como estratégia do processo de ensino–aprendizagem.	Os resultados obtidos sugerem o lúdico proporciona para a criança o abstrato, o que torna sua aprendizagem mais simples e significativa, tendo assim referências do que está aprendendo. Percebeu-se que o lúdico ajudou no desenvolvimento da autonomia dos alunos, no cognitivo, raciocínio lógico e expressão oral, pois no início do ano alguns alunos não se expressavam tanto, a partir da brincadeira a sua linguagem verbal fez-se presente, tornando-os mais participativos e investigativos.
03	REINOL; LOPES; FERREIRA, 2021.	A Criança, o Jogo e o Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem.	Os resultados obtidos sugerem que as atividades lúdicas são ferramentas valiosas na rotina do educador, pois auxiliam na elaboração de conceitos, na tomada de decisões, reforçam conteúdos, promovem a sociabilidade entre os alunos, desperta a criatividade, a imaginação, o raciocínio lógico, a fantasia, a cooperação, a oralidade, a autoestima, a autonomia e o respeito de maneira aprazível e atraente aos

			educandos, estabelecendo entre elas uma relação de aprendizagem mútua.
04	SOUSA <i>et al.</i> , 2020.	Uma análise da relevância em se utilizar jogos lúdicos nos anos iniciais.	Conclui-se que o jogo lúdico é um excelente recurso pedagógico que potencializa e facilita o processo de ensino e aprendizagem do componente curricular Ciências no Ensino Fundamental. Implicitamente, percebe-se a necessidade de os professores estarem em constante formação, pois muitos têm problemas em trabalhar com os jogos e atividades lúdicas devido a paradigmas de sua formação acadêmica, que não despertou neles o conhecimento de ludicidade como uma metodologia pedagógica ativa e necessária nas salas de aulas da Educação Básica.
05	ISCHKANIAN; MACIEL, 2017.	O lúdico: jogos, brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem na educação infantil.	Conclui-se a partir das evidências que o lúdico na educação infantil é o exercício do aprender de forma prazerosa e significativa, e desta forma é de suma importância que os educadores proponham desafios e incentivem a participação coletiva infantil nas diferentes atividades. O lúdico desde os mais funcionais até os de regra, os jogos e as brincadeiras proporcionam experiências, possibilitando a conquista e a formação da identidade infantil.
06	SANTOS; PEREIRA, 2019.	A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil.	Foi possível concluir a valorização das atividades, conduzidas pela professora, pois ela deve conduzir os alunos e as atividades que são realizadas e, para isto, é preciso entendimento sobre o direcionamento das mesmas. O lúdico permite novas maneiras de ensinar e envolve a capacitação dos profissionais envolvidos, obtendo uma educação de qualidade e, acima de tudo, fazem parte do processo de aprendizagem. Traz, como marco principal, a contribuição de teóricos que trataram da temática para a compreensão do quanto é importante que o educador tenha claro o papel dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil, considerando que os jogos e as brincadeiras têm se configurado como elementos indispensáveis à prática pedagógica.
07	SILVA, 2019.	Gincana de ciências da natureza: contribuições de atividades interdisciplinares lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.	Os resultados obtidos sugerem que a utilização de gincanas pedagógicas e outras metodologias didáticas como recurso alternativo para estimular e incentivar os alunos vem se destacando mais recentemente no âmbito educacional e se mostrando bastante eficaz, pois a aproximação, proporcionada pelo lúdico, entre aluno e as temáticas científicas, por si só, permite ao educando apreender o que lhe é proposto de forma prazerosa e dinâmica. Dessa maneira, haverá uma construção de valores e conhecimentos para toda sua vida, não apenas uma memorização momentânea.
08	SOUZA; TEIXEIRA, 2020.	O Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil.	Conclui-se que os jogos e as brincadeiras é a ponte do desenvolvimento do corpo e da mente proporcionado alegria e prazer, sendo ponto de partida para a formação do ser social e intelectual. É importante ressaltar que as brincadeiras propostas requerem a utilização e a participação do professor contribuindo para cada tipo de atividade realizada, sem fugir da realidade do aluno, objetivando que as atividades valorizem as habilidades das crianças em qualquer aspecto, formando assim pessoas com valores próprios e sentimentais para sua formação de cidadão na sociedade.
09	MOURA <i>et al.</i> , 2019.	A contribuição do lúdico para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos	Os resultados obtidos sugerem que as atividades lúdicas quando utilizadas como recurso pedagógico, são ingredientes indispensáveis para a interação entre as pessoas, dentro do convívio escolar. Entretanto, estas atividades precisam estar

		alunos do Ensino Fundamental.	bem planejadas para poder alcançar práticas mais atrativas, deve ser desenvolvida de acordo com as especificidades de cada educando e com a faixa de idade, pois para ser interessante deve estar adequada ao aluno, possibilitando a construção da afetividade, prazer, autoconhecimento, cooperação, autonomia, imaginação e criatividade, permitindo assim, que a criança construa e partilhe o seu conhecimento com os outros, com alegria e gosto de querer aprender e crescer intelectualmente cada vez mais.
10	RODRIGUES; GENTIL, 2017.	PIBID: O Lúdico como Estratégia no Processo de Ensino e Aprendizagem.	Sabe-se que a necessidade de trabalhar com o lúdico, é um grande desafio para nós educadores, pois exige muita atenção, cuidado, planejamento, recursos, mas ao mesmo tempo a proposta é de grande valor e resultado. O lúdico proporciona para a criança o abstrato, o que torna sua aprendizagem mais simples e significativa, tendo assim referências do que está aprendendo. É de grande valia termos conhecimento de que cada aluno reage de uma maneira frente a aprendizagem, e que cada um tem o seu tempo, necessitando ser respeitado e analisado.

Por meio da análise dos artigos selecionados, é possível pensar e refletir sobre a relevância dos jogos lúdicos para o aprendizado dos educandos da educação básica. Percebe-se claramente pela pesquisa que agregar a utilização de jogos dinâmicos para o ensino aprendido nas séries iniciais tem se tornado uma atividade estratégica e indispensável para o alcance da educação de qualidade, da equidade social e do desenvolvimento intelectual dos alunos.

Todos os estudos enfatizaram que, considerando a importância do lúdico nas atividades educativas e seus impactos positivos na aprendizagem infantil, a promoção dessas atividades dinâmicas tornou-se uma importante ferramenta de transformação, desenvolvimento do corpo e da mente proporcionado alegria e prazer, sendo ponto de partida para a formação do ser social.

Mediante os autores, através deste importante recurso pedagógico os alunos podem compreender essa didática como recurso alternativo para estimulá-los e incentivá-los, e mediante a aquisição de conhecimentos e práticas em sala de aula, estes podem promover e adotar ações mais responsáveis e dinâmicas que maximizam as ações construtivas do conhecimento promova uma melhoria da qualidade de aprendizado e

estimulem a construção de valores e conhecimentos para toda sua vida, não apenas uma memorização momentânea.

Santos; Pereira (2019); Souza; Teixeira, (2020) e Moura *et al.*, (2019) concluíram em seus artigos que se pode sentir a valorização das atividades realizadas pela educadora, pois ela tem que conduzir os alunos e as atividades realizadas, para isso é necessário compreender o seu direcionamento que fornece novos métodos de ensino, incluindo o treinamento de profissionais relevantes, a obtenção de educação de qualidade e, o mais importante, os mesmos estão inclusos do processo de aprendizagem.

As ideias do autor acima corroboram as opiniões expressas por Sousa et al. (2020), que destaca que os jogos lúdicos são um excelente recurso pedagógico que pode potencializar e promover o processo de ensino bem como aprendizagem dos cursos de ciências elementares. Acredita-se secretamente que os professores precisam de treinamento contínuo, pois muitas pessoas encontram dificuldades e problemas em jogos e atividades de entretenimento devido ao paradigma da formação acadêmica, que não desperta seus conhecimentos

sobre o lúdico como método de ensino ativo e necessário em sala de aula de educação básica.

Atividades interessantes são ferramentas valiosas no dia a dia do educador, pois ajuda a desenvolver conceitos, tomar decisões, fortalecer conteúdos, promover a interação social entre os alunos, despertar a criatividade dos mesmos, a imaginação, raciocínio lógico, fantasia, cooperação e a expressão oral, autoestima, autonomia, e respeitar os alunos de forma agradável e atrativa, e estabelecer relações de aprendizagem mútua entre eles (REINOL; LOPES; FERREIRA, 2021).

Para Cardoso; Jung (2018) e Rodriguez; Carreta; Kind, (2021) por meio da brincadeira, é mais simples e fácil às crianças aprenderem porque elas se interessam mais pelas atividades, tornando o aprendizado mais interessante e criativo. Durante as brincadeiras, as crianças interagem com outras pessoas, estabelecem relações sociais, se desenvolvem emocional e intelectualmente e se preparam para entrar nas séries escolares seguintes. A ludicidade causa abstração às crianças, o que torna seu aprendizado mais fácil e significativo e, portanto, tem um significado de referência para o que estão aprendendo.

Ishkanyan; Maciel, (2017) e Rodrigues; Gentil (2017) enfatiza que com base nas evidências de que brincar na educação infantil é um exercício de aprendizagem de forma prazerosa e significativa, os educadores desafiam e estimulam as crianças a coletivamente participarem de diferentes atividades extremamente importantes. A ludicidade proporciona abstração às crianças, o que torna seu aprendizado mais significativo e, portanto, tem um significado de referência para o que estão aprendendo. Cada aluno responde ao aprendizado e cada um tem seu tempo, que precisa ser respeitado e analisado.

Entende-se, contudo que, o uso dos jogos lúdicos como estratégia facilitadora e dinâmica por parte dos alunos, é desenvolvido de forma interdisciplinar, de

modo a alcançar os objetivos e princípios desta prática pedagógica. É expressamente notável a contribuição dos jogos para a melhoria do aprendizado de alunos.

O uso de jogos didáticos e outros métodos de ensino como recursos alternativos de estímulo e incentivo aos alunos tem sido enfatizado recentemente no campo da educação, e tem se mostrado muito eficaz, pois os próprios alunos e as temáticas de ciências permitem que os alunos aprendam o que é proposto em uma forma agradável e dinâmica de conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, ficou evidente que o uso de jogos lúdicos desponta como uma ferramenta e uma estratégia de suma relevância no processo de ensino na educação infantil, uma vez que estes influenciam positivamente o desenvolvimento da criança, tanto no que se refere a aspectos emocionais, físicos e cognitivos, quanto no âmbito social.

Os jogos e as atividades lúdicos são divertidos e estimulantes, e permitem que as crianças aprendam e se desenvolvam com mais alegria e afetividade. Cabe ao professor e a comunidade escolar destinar esforços, descobrir quais jogos serão melhores e mais facilmente aplicados aos seus alunos, e assim, implementá-los de forma qualificada e eficiente.

É preciso compreender que a educação infantil é o estágio do desenvolvimento integral da criança, é nesta etapa que ocorre formação da personalidade, por isso a criança precisa interagir e socializar com os outros, é nesta interação interpessoal, a qual pode ser mediada por um jogo, que ela adquire conhecimentos e estimula seu desenvolvimento social, crítico e intelectual.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CARDOSO, J. I. W.; JUNG, H. S. O lúdico na educação infantil: aprendizagem e diversão. **SEFIC** 2018, 2018.

DE CAMPOS, N. G. O jogo como facilitador na aprendizagem nas aulas de matemática na educação básica. *Revista Educação em Foco – Volume 7- n.º 13 – Ano – 2019*

DE SOUZA, M. P., & DE LIMA TEIXEIRA, V. R. (2020). O Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil/The Ludic in the Teaching and Learning Process in Early Childhood Education. ID on line **REVISTA DE PSICOLOGIA**, 14(53), 27-40.

ISCHKANIAN, S. H. D.; MACIEL, E. R. S. O lúdico: jogos, brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica Mutações**, v. 8, n. 14, p. 202-206, 2017.

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.

MOURA, L. S. N. *et al.* A contribuição do lúdico para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 5, n. 3, p. 1-15, 2019.

REINOL, D. A.; LOPES, M. M.; FERREIRA, E. B. A Criança, o Jogo e o Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 16, n. 1, p. 6-17, 2021.

RODRIGUES, A. F. R.; CARRETTA, A. S. J.; GENTIL, V. K. O lúdico como estratégia do processo de ensino–aprendizagem. **Brazilian Journal of Development, Curitiba**, v. 7, n. 1, p. 82-87, 2021.

RODRIGUES, A. F. R.; GENTIL, V. K. PIBID: O Lúdico como Estratégia no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Anais Congrega MIC-Mostra de Iniciação Científica e ANAIS MIC JR-Mostra de Iniciação Científica Jr**, p. 179-180, 2017.

SANTOS, A. A.; PEREIRA, O. J. A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 480-493, 2019.

SILVA, F. O. *et al.* Gincana de ciências da natureza: contribuições de atividades interdisciplinares lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 2, 2019.

SOUZA, J. O. *et al.* Ensino de ciências: Uma análise da relevância em se utilizar jogos lúdicos nos anos iniciais.

Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 10, p. 80927-80939, 2020.

SOUZA, M. P.; TEIXEIRA, V. R. L. O Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil. **ID on line Revista de Psicologia**, v. 14, n. 53, p. 27-40, 2020.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.



LEITURA E ESCRITA “UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM”

READING AND WRITING “A LEARNING PROCESS”

Francisca Vito de Santana Barroso ¹

RESUMO

A ideia de leitura é normalmente restrita ao livro, jornal, revistas. Este trabalho teve como meta o estudo sobre a leitura e a escrita, sabendo que esse processo faz parte do nosso dia-a-dia. É de grande valia a importância de valorizar as várias formas e expressões dos discentes em sala de aula, na leitura como também na escrita. Através da leitura a criança desperta a magia de ler e assim descobre um novo mundo cheio de informações e novos conhecimentos, onde esse possibilita os alunos a buscar seus sonhos e trilhar seus caminhos com autonomia e com certeza que sua formação lhe abrirá várias portas onde podem levar ao seu sucesso e conquistas para a vida. O hábito da leitura e o papel do docente alfabetizando são fatores de suma importância a serem tratados ao longo deste trabalho. O objetivo principal desse artigo é mostrar a como a leitura é essencial para nossas vidas. O objetivo específico dessa pesquisa é analisar a formação de alunos esses críticos e reflexivos. Possibilitar o despertar o prazer pela leitura, falar sobre como o professor deve atuar nesse contexto. Diante disso é importante que o aluno desde cedo já tenha um interesse em adquirir o hábito de ler.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Alfabetizar. Descobertos e Prazer.

ABSTRACT

The idea of reading is usually restricted to books, newspapers, magazines... This work aimed to study reading and writing, knowing that this process is part of our daily lives. The importance of valuing the various forms and expressions of students in the classroom, in reading as well as in writing, is of great value. Through reading, the child awakens the magic of reading and thus discovers a new world full of information and new knowledge, where it enables students to pursue their dreams and walk their paths with autonomy and with certainty that their education will open several doors where they can lead to your success and achievements for life. The habit of reading and the role of the teacher teaching literacy are extremely important factors to be addressed throughout this work. The main purpose of this article is to show how reading is essential for our lives. The specific objective of this research is to analyze the formation of students who are critical and reflective. Enabling the pleasure of reading awakens, talking about how the teacher should act in this context. Therefore, it is important that the student from an early age has an interest in acquiring the habit of reading.

KEYWORDS: Reading. Literacy. Discoveries and Pleasure.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialização em Andamento - Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras, ISEC. Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras, ISEC. **E-mail:** franciscavito@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7865290079207075

INTRODUÇÃO

A importância da leitura tem como objetivo proporcionar aos alunos condições para que eles mesmo se sintam estimulados a ler e assim sendo adquira o hábito de leitura e contudo descobrir um novo mundo cheio de conhecimento e de informações. Sabemos que a leitura é determinante para a formação intelectual da criança, para que futuramente ela venha a ser um adulto feliz, crítico e reflexivo.

Para melhor entendermos esse processo de aprendizagem se faz necessário acompanhar e observar de perto em sala de aula as crianças que estão nesse período de alfabetização.

A meta principal deste artigo é mostrar a importância da leitura e as descobertas em que implica.

Para que a leitura e a escrita se constitua em um objeto de aprendizagem é preciso que os alunos se sintam estimulados pelo prazer de ler, respondendo assim como objetivo de realização e assim percebendo o quão é necessário o seu desenvolvimento cognitivo, tendo competência e iniciativa quanto as escolhas de textos que atendam suas necessidades, sendo necessariamente oferecer várias oportunidades que favoreça a aprendizagem.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido nessa pesquisa busca estimular nas crianças o desenvolvimento de aprendizagem significativas contribuindo para a construção de hábitos de leituras onde essas possam favorecer o processo de identificação no que se refere a aprendizagem.

Foi apresentado nessa pesquisa escola do campo e os perfis dos docentes das turmas em estudo que as mesma foram alunos das séries iniciais, especificamente turmas do 1º ao 5º ano com alunos

devidamente matriculados estes de ambos os sexos, variadas etnias, alfabetizados e letrados.

Os professores participantes da pesquisa possuem cargos efetivos e contratados, de ambos os sexos com formação na área de educação e possuíam alguns anos de experiência e que ministrava aula naquela referida escola, todos esses docentes possuíam formação pedagógica.

Desta forma trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque descritivo, não experimental e como procedimento metodológicos, foi realizado de etnografia da aula e a análise referente as atividades vivenciadas pelas crianças no período de observação.

Esse trabalho se deu por algumas semanas para cada dia de aula observando ve foram feitos pequenos registros em agendas para que posteriormente fazermos análise. Ao terminio do trabalho em ambas as turmas, avaliamos os conhecimentos dos alunos pos meio de aplicação de atividades de leitura e escrita.

As escritas de alunos nessa atividade foram analisadas com base nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1989).

Identificamos portanto que ao início da pesquisa as crianças mostraram alguns graus de dificuldades, sendo cada um com sua particularidade nessa dificuldade de aprendizagem. Porém ao término foi possível perceber que eles conseguiram avançar nesse processo.

DESENVOLVIMENTO:

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NAS NOSSAS VIDAS

O ator de ler é uma prioridade para professores e estudiosos sobre esse tema há muito tempo isso porque as diversas maneiras de ensinar e de estimular num aprendizado eficiente ou mesmo que não surtas os resultados almejados (FRITZEN, 2011).

O caso é que por meio da leitura abre-se as portas para um outro mundo, onde se criam oportunidades para a formação transformadora e o desenvolvimento intelectual, um indivíduo formador de opiniões e crítica.

Diante do nosso primeiro contato com o mundo percebemos o que nos rodeia. Conseguimos diferenciar sensações sejam elas que nos dão prazer ou nos irritam, começamos assim a compreender e a dar sentido ao que e a quem nos cerca

Segundo Paulo Freire; “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa e si mesmo os homens se educam em comumhão mediotizados pelo mundo”

A leitura constitui uma experiência prazerosa que elimina mundos de conhecimentos, proporcionando diferentes saberes, além de permitir a conexão com autores, personagens, tempos e lugares.

É preciso dar oportunidade ao aluno de desfrutar a leitura e escrita de diferentes textos e por meio dela refletir sobre o mundo e ampliar o repertório de linguagem. Além disso é necessário contribuir para a formação de uma comunidade de leitores, que possam falar a respeito de livros, que leram, compartilhando e defendendo ideias e refletindo sobre os próprios pontos de vista e os dos outros, para que, nesse intercâmbio os alunos voltem a pensar e a aprofundar os contatos iniciais que tiveram com o texto.

A IMPORTÂNCIA DE SE DESCOBRIR E TER CONTATO COM O CONHECIMENTO

O ato de ler não é simplesmente ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, trata-se de uma operação muito mais do que vai desde estudar a escrita até decifrá-lo e favorecer a interpretação de seu sentido. Podendo perceber a aprendizagem da leitura que continuamente se mostra como algo internacional, envolto numa magia que se dá não enquanto ato. Mas

sim enquanto todo processo de descobertas prazerosas de um.

Nasce a motivação para leitura a partir da curiosidade, da abertura da cabeça para novos conceitos assim como para a aquisição de novos conhecimentos e informações. (COELHO, 2012).

É a partir da preocupação em estar atualizado com as metodologias de ensinar alfabetizar e também estimular o hábito da leitura, através de textos atuais e histórias que atuam no público-alvo desejado que se consegue atingir o envolvimento e é nesse contexto que está a magia do ato de ler, envolve a clientela em torno de uma prazer comum que é a busca pelo conhecimento pela informação e desenvolver a linguagem.

Lê-se para leitura pessoal, fruição, entretenimento, como quando se pega um livro ou uma revista e deixa-se que o pensamento flua sem compromisso ou objetivo além do prazer de ser e de experimentar situações, ambientais, acontecimentos. Lê-se igualmente para buscar informação do que corre na política, na ordem social, como se faz a leitura frequente de jornais e periódicos, lê-se ainda, para instruir-se sobre coisas práticas ou interessantes ou em busca de ampliação de conhecimento, seja sobre história, ciência, cultura, e pode-se também ler como forma de autoconhecimento ou aprimoramento pessoal. (BRITTO, 2012 p.46/47)

Então o papel da escola na formação do leitor mostrando e ampliando práticas como a leitura que transcendem a imediatez do cotidiano e que possibilitam maior atuação e intervenção desses sujeitos na sociedade.

Os textos literários são uma experiência estética pela qual os leitores entram na história e participam dela em uma experiência pessoal e emotiva. No entanto é também, uma experiência de

aprendizagem, uma vez que leitores, por vezes e voltam ao texto para refletir sobre suas interpretações e explorar as várias possibilidades de significados.

Segundo Kleiman (2000 p.24) afirma que a prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre docente e discente. Em vez dele um discurso que é constituindo conjuntamente por professores e alunos, temos primeiros uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto que não leva em conta se o aluno de fato compreendeu. Trata-se na maioria dos casos de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão que possa ser a versão autorizada do texto.

O professor deve trabalhar a leitura escrita utilizando de métodos que possa estimular os alunos de forma onde os mesmos possam sentir estimulados e sintam o gosto pela leitura, assim sendo nesse contexto elas vão perceber que os conhecimentos cognitivos e linguísticos além de outros vão sendo aprimorados e assim acontece um aprendizado satisfatório e significativo.

BONS LEITORES

No trabalho com a leitura, temos primordial a compreensão que ela envolve e vai além do processo de codificação e decodificação. Investir na formação de leitores implica compreender e leitura como processo de construção de conhecimento e sentidos. Para tanto é fundamental oferecer aos alunos textos autênticos, que circulam em diferentes esferas e que representam variedades de gêneros textuais próprios.

Ler portanto pressupõe objetivos bem definidos. E esses objetivos são da própria leitura, que irá reformulando seus próprios objetivos que vão se modificando a medida que temos o texto. Por exemplo quando pegamos uma revista para ler num consultório médico, nosso objetivo

possa ser de apenas passar o tempo. Mas se descobrimos um texto que indica como emagrecer sem parar de comer doces, aí o objetivo mudará (RANGEL e ROJO 2010 p.87).

Mediante essa afirmação dos autores a leitura pode mudar o mundo essa dependendo do grau de curiosidade do leitor que esse irá reformulando seus próprios objetivos. Por fim a compreensão que já possui e comparando o que lê com outros textos lidos, o autor posiciona-se emitando opiniões e apreciações.

Desse modo é possível conduzir um trabalho com a leitura que contribua para formar leitor competente, ou seja aquele que seleciona textos que circulam socialmente para adaptá-los a sua necessidade e que faz a leitura que vai além do sentido das palavras, isto é aquele que é capaz de ler nas entrelinhas. Nesse sentido ler e assume uma postura ativa diante do que lemos e escutamos. Assim sendo nos tornamos leitores críticos prontos para exercer a cidadania e prepara para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho nos trouxe à tona a importância do ato de ler como também a formação do leitor, na qual esse procedimento influencia na forma de comunicação com as pessoas.

Diante dessa leitura e pesquisas conclui-se que a leitura e a escrita é o foco principal na vida do educando a partir do momento que ele começa a ler e escrever ali ele irá melhorar e aprimorar a sua leitura e escrita, pois possa a conhecer seus erros e acertos.

No entanto sabemos que os métodos pedagógicos é muito importante já que é o professor que orienta essa aprendizagem, esses trabalhos proporcionados pelos mesmos devem favorecer e atrair de forma que possa estimular o hábito da leitura e da escrita do indivíduo envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

BRITTO L.P.L, inquietudes e desacordos: a leitura além do alívio. Campinas: Mercado de letras, 2012

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil, Teoria Análise Didática Quinon. São Paulo, 2012

FRITZEN, Celdon Cabral. Gladir da Silva (orgs). Infância imaginação e educação em debate. Papyrus Campinas SP, 2011.

FERREIRO E TEBEROSKY, A, A Psicogênese da língua escrita. Porto, Alegre: Artes medicionais.

KLEIMAN Ângela. A concepção escolar da leitura. Oficina de leitura. Teoria e prática 7º ed. Campinas Pontes, 2000.

FREIRE, Paulo Pedagogia do oprimido, 6º ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1978.

RANGEL, E, O; ROJO,R.H.R. Língua portuguesa. Brasileira ministério da educação, secretária da educação básica, 2010.V.19.



CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL

TEACHER'S CONTRIBUTIONS IN THE INCLUSION PROCESS OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

Raimunda Tavares Duarte Rolim ¹

ISSN: 2595-8704

RESUMO

Os alunos com algum tipo de deficiência têm amplo direito de receber uma educação inclusiva de qualidade, e o professor é o responsável por intermediar essa relação e garantir uma plena aprendizagem de todos os alunos. O presente estudo tem por objetivo descrever as principais contribuições dos profissionais docentes para inserção de alunos com alguma deficiência no processo de ensino. Adotou-se como metodologia a revisão integrativa da literatura, a qual foi construída pelo seguimento das etapas: definição do tema formulação da pergunta norteadora; estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos na busca da literatura; categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; apresentação da revisão/síntese do conhecimento. Evidenciou-se que o profissional docente pode desempenhar atividades como: elaborar e produzir recursos pedagógicos que facilitem a acessibilidade; reconhecer necessidades especiais dos alunos e trabalhar em cima destas; estimular a participação e interação de alunos com deficiências nas atividades conjuntas; ajudar no combate ao preconceito; estimular uma melhor participação da família no processo de aceitação desses alunos. O processo inclusivo se configura como um desafio para toda comunidade escolar, e neste cenário o professor se destaca por possibilitar a efetivação da inclusão de crianças com algum tipo de deficiência.

PALAVRAS-CHAVES: Educação inclusiva. Professores. Ensino.

ABSTRACT

Students with any type of disability have a great right to receive quality inclusive education, and the teacher is responsible for mediating this relationship and ensuring full learning for all students. This study aims to describe the main contributions of professional teachers to the insertion of students with a disability in the teaching process. The integrative review of literature was adopted as a methodology, which was built by following the steps: definition of the theme formulation of the guiding question; establishment of inclusion and exclusion criteria for studies in the literature search; categorization of studies; evaluation of studies included in the integrative review; presentation of the review/synthesis of knowledge. It was evident that the teaching professional can perform activities such as: developing and producing pedagogical resources that facilitate accessibility; recognize students' special needs and work on them; encourage the participation and interaction of students with disabilities in joint activities; help fight prejudice; encourage a better participation of the family in the process of acceptance of these students. The inclusive process is configured as a challenge for the entire school community, and in this scenario the teacher stands out for enabling the effective inclusion of children with some type of disability.

KEYWORDS: Inclusive education. Teachers. Teaching.

¹ Especialista em Filosofia da Educação pela FAFIC Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras - PB. **E-mail:** raimundatavaresduarterolim@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/6057028720579927

INTRODUÇÃO

Segundo a Constituição Federal Brasileira, de 1988, no Art.205, asseguram-se a todos os brasileiros, independentemente das adversidades, o direito e acesso à educação de qualidade. Dessa forma, as instituições de ensino, e em especial o profissional docente, possuem papel fundamental nesse objetivo, ajudando a superar qualquer obstáculo que atrapalhe na educação dos discentes (BRASIL, 1988).

Os alunos com deficiência têm amplo direito de receber uma educação inclusiva de qualidade e o professor é o responsável por intermediar essa relação, instituições educacionais e discentes, devendo estar apto e ter suporte para lidar com quaisquer deficiências no âmbito educacional (ARGENTA, 2010).

Nas instituições de ensino o desenvolvimento socioeducativo dos alunos é algo indispensável, logo o processo de inclusão de indivíduos com deficiência é uma das formas de se alcançar esse desenvolvimento, o qual depende de contribuições dos docentes para sua pela efetivação (CRESPO et al., 2018).

Ao longo das décadas o sistema educacional, muitas vezes, replicou práticas excludentes no processo de ensino-aprendizagem, isso porque não havia ações ou estratégias planejadas para aceitar e acolher alunos com deficiências. Tal fato se modificou com a aprovação de diversos aparatos legais, como por exemplo a Lei de bases das Diretrizes da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que respaldaram a inclusão do aluno com deficiência no processo educacional (FIGUEIREDO, 2010).

O reconhecimento da realidade do aluno deve ser uma contribuição positiva para a inserção de discentes com deficiência no meio educacional, valorizando suas necessidades e limitações, e deve ser efetivada pelos professores responsáveis por esses alunos, além de ser adaptada a formação pedagógica do docente. A inclusão de alunos deficientes é um procedimento que ocorre sem regras ou fórmulas pré-

estabelecidas, sendo algo imprevisível que supera as barreiras da grade curricular de qualquer professor, necessitando de uma contribuição maior do profissional no que tange esse público, incluindo o respeito mútuo e o reconhecimento das diferenças (BATISTA; MANZOLI, 2016).

Tendo em vista que cada processo de inclusão é singular e complexo, surge o seguinte questionamento: como o professor pode atuar para garantir a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional?

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo descrever as principais contribuições dos profissionais docentes para inserção de alunos com alguma deficiência no processo de ensino.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa foi utilizada como método de investigação teórica a revisão integrativa da literatura, a qual permitiu um entendimento e compreensão abrangente acerca de tema em questão, o que foi alcançado mediante levantamento de uma pergunta norteadora e análise crítica e detalhada dos resultados dos estudos selecionados (DE ANDRADE MARCONI, 2017).

A fim de se obter um melhor dinamismo da referida metodologia, o estudo foi desenvolvido a partir do seguimento de etapas, as quais foram propostas por Mendes, Silveira e Galvão (2008): (a) definição do tema formulação da pergunta norteadora; (b) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos na busca da literatura; (c) categorização dos estudos; (d) avaliação dos estudos incluídos na revisão; (e) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A busca da literatura ocorreu nas bases de dados: Google acadêmico, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Scopus (Elsevier), Sociological Abstracts e Social Sciences Citation Index (Web of Science). Utilizou-se os seguintes descritores: "Educação inclusiva"

“Professores” “Ensino”. Além disto, também foram utilizados os operadores booleanos: “AND”, “OR” e “NOT” e suas diversas combinações.

Foram adotados como critérios de inclusão: artigos em português, inglês e espanhol que abordassem sobre o papel do professor no processo de inclusão de alunos deficientes e publicados nos últimos cinco anos (2016 e 2021). Foram excluídos estudos incompletos e aqueles que não abordassem claramente a temática escolhida.

Foram encontrados 468 artigos nas diferentes bases de dados, ao ler os títulos foi constatado que 231 se repetiam, ou sejam estavam duplicados. Desta forma 237 foram avaliados, após aplicação dos critérios de

inclusão e exclusão, 229 foram descartados e se obteve uma amostra final de 08 artigos para comporem a revisão.

RESULTADOS E DISCURSÃO

Inicialmente os dados dos estudos selecionados foram expostos em um quadro, destacando-se nele os autores, o título e os resultados das obras. Essa caracterização inicial visa uma melhor organização e compreensão do estudo.

Quadro 1 – Caracterização geral os artigos selecionados (n=08).

ORDEM	AUTOR	TÍTULO	RESULTADOS
01	Carneiro; Uehara, 2016	A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores	A concepção dos professores, segmento envolvido diretamente no processo, não condiz com os princípios inclusivos, uma vez que não se percebem como agentes da mudança, o que aponta para a necessidade de políticas de formação que institucionalize, definindo tempo e espaço, uma formação em serviço que considere a realidade da escola, do professor e dos alunos ali matriculados. A prática pedagógica inclusiva, aquela que responde às necessidades variadas dos alunos, precisa ser construída
02	Ribeiro, 2017	A inclusão do aluno com deficiência visual em Contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas	O aprofundamento do processo inclusivo na escola, pressupõe mudanças que vão desde a adaptação da estrutura física da escola até a modificação de posturas e mentalidades dos agentes que compõem o contexto escolar. A relação professor-aluno deve ser de respeito e afeto. Porém para complementar essa boa relação é necessário que o professor leve para sala de aula práticas pedagógicas que contribuam nesse sentido, promovendo um distanciamento do tradicionalismo e aproximando os educandos do processo de elaboração das aulas, desenvolvendo, desde a escolha dos temas a serem abordados até a participação direta nas atividades.
03	Redig; Mascaro; Dutra, 2017	A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?	Não é fácil transformar a estrutura e a organização da escola, porém precisamos buscar as ações emergenciais para que a mudança aconteça, e o caminho efetivo para essa transformação passa pelo modo como os docentes são capacitados para atuarem com as diferentes necessidades que a inclusão traz para o interior de suas salas de aula. Um dos caminhos para solucionar esse dilema é a formação para a diversidade, que permita ao docente pensar de forma reflexiva e flexível as ações pedagógicas e as metodologias utilizadas na sala de aula.
04	Silva; Carvalho, 2017	Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão	Existem evidências sobre facilitadores e limitações do processo de inclusão escolar na visão dos professores. Os resultados apontam a importância de um olhar amplo sobre a educação inclusiva e a grande

		Integrativa	necessidade de adaptações para a efetivação deste processo. Foram poucas as publicações que explicitaram sobre os sentimentos vivenciados pelos professores frente às dificuldades oriundas do processo de inclusão escolar. Sendo apontados na maioria dos artigos apenas os aspectos técnicos fundamentais para a efetivação do ensino aprendizagem de alunos com NEEs, não dando enfoque para os sentimentos dos professores neste processo
05	Franco; Schutz, 2019	Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado	Ao professor do AEE, cabe pesquisar, produzir e propor a aquisição de recursos, ajudas técnicas, tecnologia assistiva e demais apoios que eliminam as barreiras identificadas na comunicação, mobilidade, interação, acesso e permanência dos alunos da educação especial nas escolas comuns. Assim, também, deverá o professor do AEE acompanhar o processo de inserção do seu aluno na sala de aula comum e o uso dos recursos/ tecnologias por ele propostos no plano individual do aluno para eliminação das barreiras à participação desse educando nas atividades com seus pares, na sala de aula comum, no turno regular.
06	Nunes; Manzini, 2020	Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual	Uma das melhores atitudes no trabalho do professor em sala de aula é iniciar pela ideia de como seu aluno aprende, e questionar qual seria forma mais hábil e a melhor maneira de ensiná-lo. Para isso, é necessário que se estabeleça uma boa relação entre professor, aluno e o conteúdo. O professor pode avaliar o desempenho da aprendizagem do seu aluno e pode não vislumbrar que alguma mudança esteja ocorrendo. Trata-se, portanto, de avaliar o desempenho real ou potencial.
07	Mendonça, 2019	Inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular: interação entre professor e aluno	Os métodos de educação atuais precisam ser mais inclusivos, quando se fala em inclusão não se refere apenas em colocar alunos com deficiência dentro das escolas, as oportunidades e tratamentos que esses alunos recebem não podem ser iguais aos demais, pois estes necessitam de uma atenção especial, suas necessidades são diferentes, assim como a forma como eles aprendem, por isso inclusão é adaptar os processos de aprendizagem as necessidades desses alunos.
08	Guimarães et al., 2021	A presença do aluno com deficiência no sistema regular de ensino: mitos, estigmas e preconceitos	Nem todos os professores estão preparados para a educação inclusiva, o que pode ser motivo de resistência para alguns desses profissionais, em relação às inovações educacionais, como a inclusão, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém está longe de ser cumprida. Tudo isso levando em conta uma escola da rede pública que recebe uma numerosa quantidade de alunos e também as circunstância sem que trabalha o profissional.

A partir da análise dos estudos foi possível constatar que o professor desempenha um papel fundamental na inserção do aluno com algum tipo de deficiência no processo de ensino. Conforme os autores, o profissional docente pode desempenhar atividades

como: elaborar e produzir recursos pedagógicos que facilitem a acessibilidade; reconhecer necessidades especiais dos alunos e trabalhar em cima destas; estimular a participação e interação de alunos com deficiências nas atividades conjuntas; ajudar no

combate ao preconceito; estimular uma melhor participação da família no processo de aceitação desses alunos.

Todos os autores enfatizaram que atuar com alunos com algum tipo de deficiência se configura com um grande desafio e por isso os docentes precisam de um suporte, os quais podem ser prestados pelos professores da educação especial, que são profissionais especializados, cujo papel é ofertar um suporte maior ao aluno com determinada deficiência.

Para Carneiro; Uehara (2016) ambos profissionais precisam se envolver de maneira conjunta para se alcançar os objetivos traçados no plano de ensino. No entanto, é válido lembrar que mesmo sem um suporte dos profissionais da educação especial, os docentes comuns podem contribuir significativamente para inclusão de alunos com necessidades especiais.

Segundo Franco; Schutz (2019) o percurso de trabalho de cada professor é diferente: os professores de salas de aula comum são designados para lecionar na área do conhecimento; já os professores de educação especial são responsáveis por complementar a formação dos alunos com conhecimentos e recursos específicos, eliminando ou minimizando obstáculos que os impedem participar de atividades formais de forma independente. Nesse sentido é importante que os professores estejam sempre atentos aos alunos, observando sinais, posturas e sintomas de possíveis deficiências, para assim se fazer os encaminhamentos necessários, pois quanto mais precoce o diagnóstico, maior será a chance de adaptação do aluno ao seu ambiente escolar.

Ribeiro (2017) aborda em seu estudo que a relação professor-aluno deve ser uma pautada no respeito e carinho. Porém, para se alcançar uma boa relação, é necessário que os professores adotem práticas pedagógicas que contribuam com esse aspecto em sala de aula, e promovam o distanciamento do tradicionalismo e aproximem os alunos do processo de preparação bem como execução das aulas. Segundo o

autor, a escola deve ser um laboratório de aprendizagem, ou sejam um lugar de pesquisa e produção de conhecimento, devendo ser também um espaço inclusivo, pois o desempenho de suas funções envolve alunos, diretores, equipe de apoio e toda a comunidade escolar.

Segundo Redig; Mascaró; Dutra (2017) e também com o exposto por Libâneo (2010) o processo de mudança social afeta diretamente o sistema educacional, o que por sua vez afeta a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, a escola precisa se reajustar e assumir papéis de promotora de mudança, criadora de conhecimento e educadora de disciplinas, que podem intervir na sociedade e atuar de forma crítica e criativa. Deve ser criada uma escola inclusiva, aberta aos alunos com deficiência e que estabeleça relações significativas para o futuro dos alunos, para que se tornem cidadãos capazes de responder aos desafios e dificuldades da sociedade contemporânea.

Carneiro; Uehara (2016) e Ribeiro (2017) ressaltam que a inclusão é um processo complexo que se constitui em diferentes dimensões: ideologia, cultura social, política e economia. A inclusão escolar requer a educação coletiva como ponto básico, e todos precisam trabalhar juntos para se obter bons resultados. A educação de todas as pessoas estabelece vínculos afetivos no ambiente escolar, e com isso o aluno com deficiência passa a se sentir amado, valorizado e respeitado. Os autores destacam que a afetividade é um elemento que caracteriza a relação entre as diversas disciplinas do ambiente escolar e necessita de uma discussão cuidadosa, pois ela interfere seriamente no processo inclusivo e na aprendizagem.

Silva; Carvalho (2017) e Nunes; Manzini, (2020) discutem ainda que com o surgimento da educação inclusiva, o direito universal irrestrito à educação foi reafirmado, mas a tolerância física em sala de aula não é suficiente para que todos os alunos aprendam com eficácia. É necessário atender às necessidades específicas de alguns alunos, ou seja, garantir que todos

possam aprender, o que é um desafio para a prática docente dos professores, antes disso, eles foram capacitados para atuar em turmas homogêneas.

Convergindo com esse pensamento Redig; Mascaro; Dutra (2017) afirma que os métodos de ensino precisam ser elaborados a fim de eliminar quaisquer obstáculos que os alunos possam encontrar no aprendizado do conteúdo acadêmico. A inclusão exige um trabalho claro entre professores de educação especial e educadores gerais, pois só assim o objetivo pode ser alcançado, que é atender às necessidades dos alunos e auxiliar os professores de educação geral na prática docente.

Nessa conjuntura, Guimaraes et al., (2017) destaca que a inclusão é um desafio a ser enfrentado, e o diálogo com os educadores que vão atuar nessa nova demanda crescente é necessário e urgente. Crianças e adolescentes com deficiência devem ser educados nessas instituições de ensino formal porque têm os mesmos direitos que outras crianças sem qualquer tipo de deficiência. Portanto, a escola precisa que seu corpo docente e funcionários revejam sua formação, sendo essencial a promoção de capacitações permanentes de continuadas com os professores para que estes possam atuar com segurança e efetividade no processo de inclusão.

Cabe aqui destacar que a Lei de bases das Diretrizes da Educação Nacional - LDB 9394/96, no Brasil, a qual estabelece e define o direito ao acesso do indivíduo com deficiência ao sistema regular de ensino. As leis visam garantir a educação e a cidadania para todos os sujeitos, bem como promover o direito a um atendimento especializado. Conforme a lei a educação especial deve ser ofertada na rede regular de ensino, no entanto deve ser dada preferência a crianças com necessidades especiais em classes normais. Vale lembrar que antes da inserção a criança, é preciso haver preparação dos profissionais e do ambiente para recebê-la adequadamente (BRASIL, 1996).

Guimaraes et al., (2017) e Mendonça (2019) enfatizam ainda que no processo de construção de um sistema de educação inclusivo, é necessário reorganizar o trabalho escolar e redefinir as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Portanto, os educadores precisam se adaptar para implementar e formular recomendações de ensino para atender alunos com determinadas deficiências, para assim estimular o aprendizado e garantir sua persistência na escola.

Nesse contexto, o suporte da gestão escolar, do poder público e da família é imperativo, visto que a inclusão é algo complexo que requer esforços conjuntos e permanentes. Na atual conjuntura, é preciso que toda população compreenda que a garantia dos direitos plenos de todos os cidadãos é essencial para alcance de uma sociedade justa e equânime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo inclusivo se configura como um desafio para toda comunidade escolar, e neste cenário o professor se destaca por possibilitar a efetivação da inclusão de crianças com algum tipo de deficiência. Evidencia-se que este profissional pode atuar significativamente nesse processo, garantindo que todos os alunos tenham acesso a plena aprendizagem.

Sendo a escola o espaço primário e fundamental para a diversidade, é necessário repensar e defender a educação escolar como princípio inclusivo e reconhecer as possibilidades e direitos de todas as pessoas. Para alcance de uma educação de qualidade, é necessário não só ajustar a escola em termos de aceitação, mas também atentar para as diferenças em termos de aprendizagem e construção.

A prática de ensino inclusiva deve responder às diferentes necessidades dos alunos, educação inclusiva significa a participação de todos os agentes do ambiente escolar, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de cada aluno. As escolas e os educadores não devem se concentrar apenas na formação dos

futuros trabalhadores, mas também na formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios e dificuldades que o mundo atual impõe, munidos das ferramentas necessárias para ajudá-lo. Essas ferramentas podem utilizar diferentes métodos para realizar um trabalho mais afetuoso de acordo com as necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARGENTA, A. Atendimento educacional especializado de alunos cegos e com baixa visão. In Revista Pedagógica. Inclusão, **Revista da Educação Especial**. V.5, nº1, jan/jul 2010, ISSN 1808-8899 (p. 32 a 39).
- BATISTA, B. R.; MANZOLI, L. P. Educação Inclusiva: Um estudo de caso sobre o trabalho docente na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 881-894, 2016.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.
- CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. M. (2016). A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino fundamental i através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, 11(2), 911-934.
- CRESPO, A.; TRINDADE, A. R.; COSME, A.; CROCA, F.; BREIA, G.; FRANCO, G.; FERNANDES, R. **Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática**. (2018). DE ANDRADE MARCONI, M et al. **Metodologia científica**. Atlas, 2017.
- FIGUEIREDO, R.V. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. In Revista pedagógica Inclusão, **Revista da Educação Especial**. V.5, nº2, jul/dez 2010 ISSN1808-8899 (p.32 a 38).
- FRANCO, A. M. D. S. L.; SCHUTZ, G. E. (2020). Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**, 43, 244-255.
- GUIMARÃES, D. V.; QUIXABEIRA, A. P.; ARAÚJO, B. C.; FERREIRA, R. K. A. (2021). A presença do aluno com deficiência no sistema regular de ensino: mitos, estigmas e preconceitos. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, 13(29), 89-106.
- LIBÂNEO, J. (2010). O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 91(229).
- 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.
- MENDONÇA, K. J. Inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular: interação entre professor e aluno. **Gestão Escolar: desafios e possibilidades**. CINTRA. 2019.
- NUNES, V. L. M.; MANZINI, E. J. (2020). Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, 33, 1-20.
- REDIG, A. G.; DE CARVALHO MASCARO, C. A. A.; DA SILVA DUTRA, F. B. (2017). A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, 4(1).
- RIBEIRO, L. O. M. (2017). A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. **Revista Educação, artes e inclusão**, 13(1), 008-032.
- SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. (2017). Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista brasileira de educação especial**, 23, 293-308.



OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE EDUCANDOS DISLÉXICOS

THE CHALLENGES OF LITERACY AND LITERACY FOR DYSLEXIC LEARNERS

Aleanir Mariano da Silva ¹

ISSN: 2595-8704

RESUMO

O presente artigo, uma pesquisa bibliográfica descritiva e qualitativa a qual se fundamentou em autores como Goulart (2014), Oliveira et al (2016) dentre outros, teve como objetivo geral apresentar informações sobre alfabetização e letramento de educandos disléxicos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita destes. Para o alcance deste objetivo foram delimitados os seguintes objetivos específicos: conceituar que seria alfabetização e letramento e sua importância para a vida escolar e social das pessoas; discorrer sobre a dislexia e suas principais características e formas de manifestação; comentar sobre a possibilidade de serem empregados métodos diferenciados para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de educandos disléxicos.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Ambiente Educacional. Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT

This article, a descriptive and qualitative bibliographic research based on authors such as Goulart (2014), Oliveira et al (2016) among others, aimed to present information on literacy and literacy of dyslexic students to assist in the teaching process and learning to read and write them. To achieve this objective, the following specific objectives were defined: to conceptualize what literacy and literacy would be and its importance for people's school and social life; talk about dyslexia and its main characteristics and forms of manifestation; comment on the possibility of using different methods for the teaching and learning process of reading and writing by dyslexic students.

KEYWORDS: Dyslexia. Educational Environment. Learning Disabilities.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO. **E-mail:** alaenir@yahoo.com.br. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/8438234349489577

INTRODUÇÃO

Tanto a escrita como a leitura fazem parte de um conjunto de habilidades que o aluno desenvolve durante o processo de alfabetização. Em diversas situações, depara-se com a necessidade de ler alguma coisa, seja na televisão, no próprio telefone celular, em revistas, e, ao ler, é necessário saber interpretar a informação. É, pois, muito importante que o educador fomente no aluno o interesse em adquirir conhecimento, para que o discente se sinta motivado. Não basta ser somente alfabetizado, é necessário também saber usar esse conhecimento adquirido na escola e sociedade. Todavia, alguns educandos encontram dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita devido a algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem, necessitando de uma metodologia de ensino diferenciada dos demais alunos da classe para que dessa forma possa estar sendo alfabetizado e letrado.

Dentre os transtornos e dificuldades de aprendizagem os quais tendem a influenciar negativamente no processo de aprendizagem de leitura e escrita tem-se a dislexia. Considerada um transtorno Específico de Aprendizagem e de origem neurobiológica a dislexia afeta diretamente a leitura e a escrita, manifestando-se na fase inicial da vida, tornando-se um desafio no contexto escolar, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, os educandos acometidos por este transtorno precisam de um atendimento educacional especializado que seja preferencialmente oferecido dentro do ensino regular para que possam ser inclusos tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na sociedade. Negar a estes educandos este modelo de educação seria estar negando-lhes um direito fundamental que é assegurado a todos.

Diante do exposto, a justificativa desta pesquisa encontra relevância no estudo da dislexia como forma

de buscar informações sobre alfabetização e letramento de educandos disléxicos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita tendo como questão problema: Em que medida a dislexia representa um entrave no processo de alfabetização da criança? Parte-se da hipótese que metodologias e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento alternativas podem ser desenvolvidas e aplicadas.

Assim, o presente artigo, uma pesquisa bibliográfica descritiva e qualitativa a qual se fundamentou em autores como Goulart (2014), Oliveira et al (2016) dentre outros, teve como objetivo geral apresentar informações sobre alfabetização e letramento de educandos disléxicos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita destes. Para o alcance deste objetivo foram delimitados os seguintes objetivos específicos: conceituar que seria alfabetização e letramento e sua importância para a vida escolar e social das pessoas; discorrer sobre a dislexia e suas principais características e formas de manifestação; comentar sobre a possibilidade de serem empregados métodos diferenciados para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de educandos disléxicos

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os autores Soares e Batista (2005, p.90), afirmam que no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento acabam se misturando, um sobrepõe o outro, e frequentemente as pessoas se confundem, e para ela, isso não é bom, porque os processos de alfabetizar e letrar são práticas específicas:

Porque alfabetização e letramento são conceitos freqüentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é

importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES; BATISTA, 2005, p. 90).

Ainda segundo autor supracitado alfabetizar é ensinar o código alfabético, e letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita. É de suma importância compreender que alfabetizar e letrar são processos diferentes, porém, interligados. Para a autora, é possível alfabetizar letrando, ou seja, podemos ensinar a leitura, conhecer os diferentes sons que as letras representam e simultaneamente inserir ao método científico da alfabetização diante da escrita necessária ao processo de ensino (SOARES; BATISTA, 2005).

Diante do exposto, Soares (2007, p.47) conclui sua linha de raciocínio argumentando que:

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, do modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2007, p.47).

O que se entende nas palavras acima é que a alfabetização e o letramento quando aplicados simultaneamente tornam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita diferenciado e mais eficiente quanto a proposta de desenvolvimento de habilidades de uso da tecnologia da escrita de forma autônoma e crítica no contexto social, tema já abordado por Freire (1996) em sua obra Pedagogia da

Autonomia em que defende a tese de que o sujeito quando alfabetizado e letrado possui a capacidade de modificar seus pensamentos, na perspectiva de ampliá-los na medida em que, se sente capaz de refletir criticamente sobre a prática social e de seu papel como cidadão.

De acordo com a autora Santi (2014), a alfabetização é entendida como o processo de inserção da criança ao mundo cultural, ao conhecimento social diante de uma perspectiva de ensino que possa possibilitar a esta criança, o entendimento, o domínio e o uso da leitura e escrita no mundo ao qual se insere. E, que nesta nova perspectiva, implica mudança no que se refere ao ensino da leitura e da escrita.

Carvalho (2010) define que letrado é aquele indivíduo que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, na vida social. A autora cita ainda diferentes bases teóricas e procedimentos didáticos de diversos métodos de alfabetização, fazendo observações sobre suas aplicações.

Freire (1989) por sua vez defende a importância da compreensão crítica sobre o ato de ler, que não significa apenas decodificar palavras, memorizar de forma mecânica, mas compreender que para se alcançar a interpretação crítica de um texto é necessário interpretar seu contexto, e que para se organizar um programa de alfabetização é necessário conhecer o universo dos alunos à que o programa se destina, a fim de organizar palavras que fazem parte do universo vocabular deles, expressando assim sua real linguagem, seus anseios, suas inquietações, seus sonhos. Ou seja, deve vir carregadas da significação de suas experiências existenciais, e não da experiência do educador.

É neste sentido que Goulart (2014) ao se manifestar sobre o tema defende a ideia de que o letramento seria dar aos sujeitos alfabetizados a capacidade de fazerem uso da função social da leitura e da escrita de forma autônoma e crítica, podendo ler,

escrever e interpretar os mais diversos tipos de leitura presentes no cotidiano.

Segundo os autores Justo e Rublo (2013, p.2) no que se refere ao letramento, estes informam que:

O termo é razoavelmente novo e técnico, surgiu da palavra inglesa “literacy” (letrado) em decorrência de uma nova realidade social na qual não bastava somente saber ler e escrever, mas responder efetivamente às práticas sociais que usam a leitura e a escrita. Letrado então não é mais “só aquele que é versado em letras ou literaturas”, e sim “aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e freqüente de ambas”. O letramento é um conceito enraizado na alfabetização e freqüentemente são confundidos (JUSTO; RUBLO, 2013, p.2).

Os estudos nesta área, explica Soares e Batista (2005), surgem em decorrência da percepção de que muitos sujeitos deixavam as escolas com o título de alfabetizados, porém não dominavam as habilidades de leitura e escrita suficientes para práticas sociais sendo taxados pejorativamente de analfabetos funcionais.

Ainda segundo Soares e Batista (2005, p.5-6) há outro fato interessante sobre o surgimento da ideia de letramento, a saber:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, malphabétisation.

Para autores como Kleiman (2005, p.20) o letramento possui algumas premissas que o tornam fundamental para a formação dos sujeitos e suas práticas sociais haja vista que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

No que tange aos conceitos de letramento, Soares e Batista (2005, p.34) informam que estes seria compreendido como sendo “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.”

Entretanto, existem outras definições sobre o tema são observadas tal com o ponto de vista de autores como Tfouni (2006, p. 20) o qual argumenta que, “enquanto a alfabetização se ocupa da aprendizagem da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

O autor ainda complementa seu ponto de vista esclarecendo que segundo que o estudo relativo ao letramento:

[...] não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as conseqüências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos. Pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e conseqüência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais (TFOUNI, 2006, p. 21).

Dentro deste contexto, o letramento é a aquisição das habilidades de leitura e escrita numa perspectiva global, ou seja, ampla e capaz de habilitar os sujeitos as diversas práticas sociais que demandam desse conhecimento e de forma autônoma e crítica.

DISLEXIA E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

As dificuldades de aprendizagem de escrita envolvem fatores como é caso da dislexia a qual, segundo Associação Brasileira de Dislexia - ABD (2021) além de genética também é hereditária, ou seja, os pais transmitem para seus filhos essa condição de disléxico. Historicamente, Oliveira et al (2016, p.5) ao se manifestar sobre o assunto, informa que no:

[...] final do século XIX surgiram as primeiras referências de dislexia pelos profissionais da área médica, pois começaram a se perguntar o motivo pelo qual algumas pessoas habilidosas em diferentes atividades com inteligência normal ou superior tinham grandes dificuldades ao iniciarem a prática da leitura e da escrita. Em 1887, o oftalmologista alemão Rudolf Berlin diagnosticou um paciente que apresentava grande dificuldade em ler e escrever, mas que desenvolvia outras habilidades. Sendo assim, Rudolf Berlin usou o termo dislexia pela primeira vez (OLIVEIRA et al, 2016, p.5).

As pesquisas sobre a dislexia continuaram sendo que na década de 1917 James Hinshelwood teria realizado uma pesquisa sobre esse assunto e publicado uma obra a qual foi intitulada 'Cegueira Verbal Congênita', onde teria levantado a hipótese de que os problemas relacionados à dislexia seriam de natureza orgânica e possivelmente hereditária (NICO, 2021).

Sobre esse assunto, é importante destacar os apontamentos de Santos et al (2009, p17) o qual afirmar que:

Com base em estudos realizados sobre o tema Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nas séries iniciais, o contexto da história da educação e o desenvolvimento pedagógico dos alunos, até o início do século XX as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita eram vistas como uma anormalidade (SANTOS et al, 2009, p17).

Na verdade, o que ocorria era o início do século XX as pesquisas relacionadas à dislexia eram pouco exploradas por parte de psicólogos e educadores os quais se dedicavam apenas aos transtornos da linguagem voltados aos aspectos pedagógicos do problema e, "ao mesmo tempo, a classe médica negligenciava o problema na sala de aula, o que contribuía para estabelecer uma grande lacuna entre a recuperação das crianças e o seu problema" (KAPPES et al, 2021, p.1).

A partir de pesquisas que indicavam haver um alto índice de sujeitos acometidos pela dislexia, fazendo com que estes apresentassem dificuldades exageradas na aquisição das habilidades de leitura e escrita, estudiosos de outras áreas do conhecimento humano iniciaram estudos sobre o fenômeno para tentar entendê-lo (KAPPES et al, 2021).

Com o passar dos anos muitos estudos foram sendo publicados sobre a dislexia tendo essa adquirida ampla atenção em tanto na área médica quanto na

educacional sendo dessa forma, conforme Pedro (2010, p.17):

No Brasil foi criada, no ano de 1983, a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), com o objetivo de esclarecer, divulgar, ampliar conhecimentos e ajudar os disléxicos em sua dificuldade específica de linguagem. Se a dislexia for diagnosticada e tratada adequadamente, o paciente pode ter melhora de até 80% (PEDRO, 2010, p.17).

Esses acontecimentos permitiram que estudos com novas informações e conhecimentos fossem sendo realizados para que a dislexia fosse melhor compreendida.

No que se refere a uma perspectiva conceitual Mello (2018, p.27) argumenta que:

A definição de dislexia predominante nas publicações a considera como um transtorno, distúrbio ou dificuldade na aquisição da leitura e da escrita de origem neurobiológica e hereditária que atinge crianças e adolescentes em idade escolar. De acordo com os pesquisadores, seus sintomas podem se manifestar mesmo diante de um quadro de inteligência normal, ausência de problemas sensoriais e neurológicos, presença de instrução escolar suficiente, e oportunidades socioculturais adequadas (MELLO, 2018, p.27).

Conforme destacado por Mello (2018) há na literatura especializada no assunto uma queda pela caracterização da dislexia como sendo um distúrbio que impede a plena aquisição das habilidades de leitura e escrita sendo observado esse ponto de vista dos autores que se seguem nos parágrafos seguintes.

Nesse sentido, tem-se a definição de dislexia apresentada por Drouet (2006, p. 34) em que, seguindo o mesmo, esta é definida como sendo:

[...] um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletrada, que impede uma criança de ler e compreender com a mesma facilidade com que fazem as crianças da mesma faixa independente de qualquer causa intelectual, cultural ou emocional, a dislexia é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula, que normalmente é detectada a partir da alfabetização período em que a criança inicia o processo de leitura de texto.

Na concepção do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5 (NASCIMENTO et al, 2014, p.67) a Dislexia é considerado como sendo é um:

[...] termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático (NASCIMENTO et al, 2014, p.67).

Essas dificuldades acima mencionadas seriam derivas de um problema de ordem congênita o qual os pesquisadores têm considerado ser uma espécie de processo de aquisição de conhecimentos de leitura e escrita (NASCIMENTO et al, 2014).

Nessa mesma linha de raciocínio Santos et al (2009, p. 22) ao se manifestar sobre o assunto também defende que a dislexia é um transtorno o qual:

[...] é caracterizado por uma dificuldade específica em compreender palavras escritas. Dessa forma, pode-se afirmar que se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura, que sob nenhuma hipótese está relacionado à

idade mental, problemas de acuidade visual ou baixo nível de escolaridade.

Entre as principais características apresentadas pela dislexia esta na confusão realizada pelos educados em relação ao som das letras confundindo-se com os fonemas no momento da escrita alterando o sentido e significado nas palavras em muitos casos tal como apresentado por autores como Varella (2021, p.22) ao afirmar que:

A dificuldade para realizar esse processo acomete especialmente crianças com dislexia de desenvolvimento. Elas trocam as consoantes surdas e sonoras (p/b, t/d, c/g), por exemplo, cola por gola, invertem a posição das letras ou omitem algumas ao escrever uma palavra. Essas crianças não conseguem elaborar o mapa entre os sons de determinadas palavras e as letras que as constituem quando escritas. Esse tipo de dislexia é detectado logo no início do processo de escolarização e pode acompanhar a criança por muito tempo (VARELLA, 2021, p. 2).

Além dessas características acima mencionadas, Moojen et al (2016, p.53) destaca que os alunos acometidos pela dislexia tendem a apresentar constantemente:

[...] leitura lenta e com esforço tanto de palavras isoladas como de textos; dificuldades na pronúncia de palavras polissílabas; falhas significativas na escrita ortográfica; necessidade frequente de releitura; problemas em fazer inferências a partir de textos escritos. Aponta também o fato de os disléxicos evitarem atividades que demandem leitura, seja por prazer, seja para seguir instruções (MOOJEN et al, 2016, p.53).

Diante de tais fatores acima expostos, é preciso uma metodologia e prática pedagógica de alfabetização e letramento específico para educandos disléxicos que possa oferecer a estes um processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita capaz de superar suas adversidades.

MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA DE EDUCANDOS DISLÉXICOS

Antes de se abordar sobre os métodos diferenciados a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de educandos disléxicos é interessante que se introduza breves apontamentos sobre o significado de método de modo a trazer maiores esclarecimentos sobre o tema abordado.

Quando se pesquisa sobre os conceitos e significados da palavra método encontram-se diversas definições, todavia, é interessante destacar o sentido etimológico da palavra apresentado pelos autores Correa e Salch (2010) os quais informam que:

A palavra método tem sua origem no grego *méthodos* e diz respeito a caminho para chegar a um objetivo. Num sentido mais geral, refere-se a modo de agir, maneira de proceder, meio; em sentido mais específico, refere-se a planejamento de uma série de operações que se devem efetivar, prevendo inclusive erros estáveis, para se chegar a determinado fim (CORRÊA: SALCH, 2010, p.10).

Conforme apontam os autores Correa e Salch (2010), o método em sua definição etimológica, estaria condicionado ao significado de uma espécie de caminho o qual será seguido para conquistar determinado objetivo previamente delimitado.

Numa perspectiva científica sobre o significado do que seria o método, Aguiar (2019, p.1), ao se manifestar sobre o assunto, afirma que este seria

considerado como sendo “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões dos cientistas.”

Sob um ponto de vista semelhante ao do autor supracitado, os autores Marconi e Lakatos (2010, p. 65) informam que o método é considerado como sendo “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões dos cientistas”. Dentro deste contexto, considerar-se-á o método um meio de persecução de determinado objetivo embasado em um planejamento e uma lógica pré-estabelecida.

Segundo Britto (2019), existe certa confusão com os termos técnica e método que deve ser sanada. Para o autor as diferenças consistem na proposta de cada um dos itens de modo que a “técnica é o modo de fazer de forma mais hábil, mais segura, mais perfeita, algum tipo de atividade, arte ou ofício” enquanto que o “método indica o que fazer e a técnica como fazer. O método é o orientador geral da atividade, é a estratégia da ação. A técnica é a tática, soluciona o modo específico e mais adequado pelo qual a ação se desenvolve em cada etapa” (BRITTO, 2019, p. 2).

Destaca-se ainda que, no contexto educacional existe ainda a questão da metodologia e da prática pedagógica as quais também podem ser diferenciadas por diversas maneiras. Conforme explica Teodoro (2019), no processo de ensino e aprendizagem escolar há certas confusões terminológicas ao ponto de que, no que tange ao trabalho pedagógico, são classificadas técnicas de ensino como sendo metodologias aplicadas.

Considerando os apontamentos acima, Schneider (2021, p.3) ao se manifestar sobre o tema em questão informa que as metodologias se enquadram como sendo o “conjunto de procedimentos lógicos de acordo com uma concepção de ensino que possibilita a articulação coerente dos diferentes

elementos didáticos: conteúdos, objetivos, métodos/técnicas, recursos didáticos e processos avaliativos”, enquanto que o método seria determinado “pela relação objetivo-conteúdo, referem-se aos meios para alcançar objetivos, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e alunos para atingir os objetivos”.

No trabalho educacional direcionado ao educando disléxico, Braggio (2006, p.4) relata que é preciso muito empenho do educador, uma vez que:

[...] não há um método, uma cartilha, uma receita, para trabalhar com alunos disléxicos. Assim sendo, é preciso mais tempo e mais ocasiões para a troca de informações sobre os alunos, planejamento de atividades e elaboração de instrumentais de avaliação específicos [...] (BRAGGIO, 2006, p.2).

Seguindo uma mesma orientação sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos disléxicos apresentados pelo autor supracitado, Rapeti (2007, p.20) ao abordar sobre o assunto argumenta que:

Para auxiliar o aluno disléxico em suas dificuldades, a escola deve dar encorajamento, atender e respeitar as capacidades, os limites da criança, estar bem informada para amparar a criança em sua dificuldade, manter o professor da classe familiarizado com a dislexia, para compreender e apoiar a criança na sala de aula, reconhecer a necessidade de ajuda extra e desenvolver um clima de paciência, para que as crianças possam ter tempo para cumprir suas tarefas e até mesmo, repeti-las várias vezes para retê-las (RAPETI, 2007, p.20).

No que se refere à questão da alfabetização dos alunos disléxicos, a literatura tem apontado a necessidade de uma equipe multidisciplinar composta

de psicopedagogos e fonoaudiólogos para acompanhar o desenvolvimento deste educandos a partir de atividades que visem estimulação educacional multissensorial, haja vista que, “o portador de dislexia consegue aprender melhor quando ativa de forma coletiva alguns dos principais sentidos do corpo, para lidar com a dificuldade mais agressiva do distúrbio” (SILVA, 2019, p.485).

Essa prática acima mencionada estaria associada aos dois métodos de alfabetização de alunos disléxicos, o método multissensorial e o método fônico, descritos por Mello (2018) como sendo uma alternativa para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita aos educandos que sofrem deste transtorno.

Segundo o autor supracitado o método multissensorial tem como principal proposta:

[...] combinar diferentes modalidades sensoriais no ensino da linguagem escrita às crianças. Ao unir as modalidades auditiva, visual, cinestésica e tátil, este método facilita a leitura e a escrita ao estabelecer a conexão entre aspectos visuais (a forma ortográfica da palavra), auditivos (a forma fonológica) e cinestésicos (os movimentos necessários para escrever aquela palavra) (MELLO, 2018, p.41).

Na perspectiva de Mello (2018) essa metodologia se mostra mais indicada aos aqueles alunos mais velhos os quais já possuem no currículo, um histórico escolar de fracasso marcado pela repetência e falhas em sua alfabetização enquanto que, para as crianças que ainda estão no processo inicial de educação o método mais indicado seria o método fônico introduzido logo no início da alfabetização.

Em relação ao método fônico Mello (2018, p.42) ao descrevê-lo informa que este possui dois objetivos principais os quais são:

Desenvolver as habilidades metafonológicas e ensinar as

correspondências grafofonêmicas. Este método baseia-se na constatação experimental de que as crianças disléxicas têm dificuldade em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala. Esta dificuldade, porém, pode ser diminuída significativamente com a introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, durante ou mesmo antes da alfabetização. Quando associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons, as instruções de consciência fonológica têm efeito ainda maior sobre a aquisição de leitura e escrita. Além de ser um procedimento bastante eficaz para a alfabetização de crianças disléxicas, o método fônico também tem se mostrado o mais adequado ao ensino regular de crianças sem distúrbios de leitura e escrita (MELLO, 2018, p.42).

O que se observa neste método acima descrito é a tentativa de fazer os educandos a perceber a interação entre sons e escrita para que estes possam assimilar a palavra de forma gráfica e foneticamente de modo que assim possa estar treinando sua mente a contornar os efeitos da dislexia em seu processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo apresentar informações sobre alfabetização e letramento de educandos disléxicos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita destes, tendo como questão problema: Em que medida a dislexia representa um entrave no processo de alfabetização da criança? A resposta para este questionamento foi encontrada nos desdobramentos da pesquisa a qual trouxe informações sobre o que seria a alfabetização e letramento, especificando como uma prática se diferencia e ao mesmo tempo complementa a outra.

Também foi possível conhecer melhor o eu seria a dislexia suas causas e características e como esta interfere na vida dos alunos nas escolas onde muitas vezes ele é julgado como sendo preguiçoso.

A escola precisa estar sempre atenta no ambiente educacional como esse educando para que possa identificar os casos de dislexia e adotar um método adequado ao seu processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

Dessa forma, conclui-se que a dislexia não é um entreve educacional, e sim precisa de professores capacitados com um olhar de amor, professor tem o poder extraordinário em suas mãos que é de ensinar, leva o conhecimento para o aluno. A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem com tratamento correto com ajuda de profissionais e principalmente dos pais esse aluno conseguira ultrapassar desafios e até mesmo ser forma em alguma instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

- BRAGGIO, Mário Angelo. A Inclusão do Disléxico na Escola. **Revista Fundação H. Olhos**, maio de 2006.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbio de Aprendizagem**. São Paulo. Ática, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.
- JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 4 – nº 1 – 2013.
- KAPPES, Dany. et al. **Dislexia**. Disponível em: <http://www.profala.com/artdislexia18.htm>. Acessado em junho de 2021.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC. 2005.
- MELLO, Adriana Cordeiro Leão. **DISLEXIA: Métodos e Técnicas para auxiliar o aluno disléxico no Contexto Escolar**. 98f. Mestrado (Ciências da Educação) Universidade Fernando Pessoa. 2018.
- MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro et al. Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. **Rev. Psicopedagogia**, 2016.
- NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa et al. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Artmed, Porto Alegre: 2014.
- NICO, Maria Angela Nogueira. **Dislexia**. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/06/historia-da-dislexia.pdf>. Acessado em junho de 2021.
- OLIVEIRA, Adriana Da Silva et al. O Processo De Alfabetização Do Aluno Com Dislexia. **Revista UNICAMP**, 2016,
- PEDRO, Danielle Leporaes. **O estado e a família: organização, processos e metodologias no atendimento ao portador da dislexia e sua inclusão social**. 2010. 55f. Monografia (Pós Graduação) Departamento de Letras Pedagogia, Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.
- RAPETI, Cristiane Araújo. Preguiça? Desatenção? Indisciplina? Não. Pode Ser Dislexia. **Revista URCAMP**, 2007.
- SANTI, Paula Aparecida. **Alfabetização E Letramento Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**. 36f Monografia (Pedagogia) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-Unijuí. Ijuí - RS. 2014.
- SANTOS et all. Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Científica de Educação à Distância**, Edição Especial – OUT 2009.
- SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8ª Ed.- São Paulo, Cortez, 2006. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.47)

VARELLA, Drauzio. **Entrevista sobre Dislexia com o Médico Dr. Cláudio Guimarães dos Santos.** Disponível em:
<http://www.drauziovarella.com.br/ExibirConteudo/774/dislexia/pagina3/dislexias-de-desenvolvimento>.
Acessado em junho de 2021.



A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S LITERATURE FOR THE TRAINING OF READERS

Vera Lúcia Badia Anderle ¹

ISSN: 2595-8704

RESUMO

O objetivo deste artigo é conhecer e analisar a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança. Buscam-se ainda discutir sobre o papel e o desafio da literatura infantil frente às novas tecnologias e a necessidade de percebê-la como meio de diversão e prazer, sem preocupações pedagógicas. Mostra também a transformação da literatura, que com o passar do tempo, age de forma variada, apresentando diferentes objetivos, da diversão ao educativo, do educativo a diversão. Permite que apresente o livro como percepções do mundo, fazendo com que os leitores usem da criatividade e da imaginação, despertando emoções e sentimentos, um valioso instrumento para o cultivo de leitores. Observa tamanha necessidade de expor a criança em contato com a leitura desde pequeno, concentrado as variedades, proporcionando o desenvolvimento leitor, trabalhando suas habilidades e competências, transformando-o em sujeito ampliando em sua compreensão, proporcionando a ela um desenvolvimento emocional e integral.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Leitura. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this article is to know and analyze the importance of children's literature in child development. It also seeks to discuss the role and challenge of children's literature in the face of new technologies and the need to perceive it as a means of fun and pleasure, without pedagogical concerns. It also shows the transformation of literature, which over time, acts in different ways, with different goals, from fun to educational, from educational to fun. Allows you to present the book as perceptions of the world, making readers use their creativity and imagination, awakening emotions and feelings, a valuable tool for cultivating readers. It observes such a need to expose the child in contact with reading from an early age, concentrating on the varieties, providing reader development, working on their skills and competences, transforming them into a subject, expanding their understanding, providing them with emotional and integral development.

KEYWORDS: Literature. Reading. Teaching-learning.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University; Licenciada em Pedagogia (FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba); Especialista em Psicopedagogia (FIC – Faculdades Integradas de Cuiabá). **E-mail:** veraanderle@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/9891214559841718

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada no intuito de comprovar o valor da Literatura Infantil na vida escolar e pessoal das crianças, mostrar o quanto uma boa leitura influi de maneira direta na formação de cada ser humano. Esse trabalho aborda a Literatura desde as suas origens, alguns séculos a.C. de forma oral, e só para adultos, vindo mais tarde, com algumas mudanças na sociedade, a se escrever para crianças.

O caráter maravilhoso da Literatura surgiu no passado, quando não existiam explicações científicas para certos fenômenos naturais. Essa pesquisa faz com que o leitor perceba as concepções da infância, dando mais importância a ela, vendo que a criança é um ser que precisa de carinho e atenção. É preciso orientá-las para encarar o mundo e a Literatura ajuda no sentido em que se direciona para a criança e junto com ela supera seus medos, dúvidas, conflitos e contradições.

Apresenta, igualmente, a importância do incentivo da Literatura nos primeiros anos na escola, na educação infantil, esse é o ponto de partida. Como separar a Literatura da escola, se professores perceberem que não é difícil levar um pequenino a ler e gostar. Mostra a literatura agindo como arte literária quando provoca o desejo de ler, proporcionando lazer e entretenimento, agindo também como arte pedagógica aprimorando conhecimento, aperfeiçoando leitura e escrita. Aponta os diversos gêneros literários: a fábula, Contos de fada, Lendas e Poesias.

O interesse partiu em saber mais sobre esse universo da contação de história, da literatura infantil e quais suas influências na vida de uma criança. Algumas questões desafiadoras a saber para desvelar: Qual importância o contador tem neste processo educativo? Qual o reconhecimento da relevância que tem seu papel ao transmitir uma história? Percebe-se o efeito que irá provocar na criança? E o teor lúdico que está inserido nesta ação como fator de importância, na busca da realidade social da criança? A metodologia utilizada foi

a revisão de bibliografia, elaborada a partir da seleção de artigos e teses acadêmicos em bancos de dados como o Scielo e o Google Acadêmico, publicados em sua maioria em um período de cinco anos.

ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL

Ninguém melhor que o próprio educador para vivenciar de perto a evolução deste ser tão incrível que é a criança. O contato com leituras recheadas de encanto e magia nos faz perceber o quanto é significativo e cheia de responsabilidade toda forma de literatura.

É importante também para os educadores reconhecerem o quanto isso influi na formação na vida de uma criança. É preciso mais conscientização nas escolas de educação infantil, o primeiro passo tem que partir de nós professores, cabe a nós mostrar aos nossos pequenos aprendizes esse vasto e fantástico mundo da literatura infantil, para que nossas crianças se tornem adultos mais cultos, que se interessem por leituras interessantes, temos que começar este trabalho a partir da infância, se não for assim, como podemos exigir lá no ensino médio que nossos jovens gostem e tenham hábitos de ler?

A verdadeira literatura exige o prazer e é mais fácil quando se tem contato com ela desde a infância, as crianças ao verem aqueles textos ilustrados, a maioria delas ficam maravilhadas e encantadas, mostrando mais e mais o seu interesse. A literatura age assim, de forma interativa, tornando esse gênero quase essencial para a rotina da criança. E vale lembrar que a literatura infantil não agrada somente as crianças, jovens e adultos também se interessam por se identificarem com algumas histórias.

A literatura pode contribuir de forma fundamental para a escrita. A proposta de ensino através da prática literária permite a exploração das potencialidades da linguagem como nenhuma outra

atividade humana, sendo possível a exploração de um mundo reconstruído pela força da palavra. (MIRANDA e SILVA, 2019, p. 37)

A Literatura Infantil é um produto cultural da sociedade contemporânea, que se originou do contar histórias, que é um costume muito antigo. No início ocorreu a adaptação de contos populares contados por pessoas comuns em rodas de história, pois antes disso, não havia a preocupação em incluir crianças na família ou na sociedade, porque a infância era totalmente desconsiderada.

No final do século XVII foram escritos os primeiros livros destinados a crianças, no entanto, eles não podiam ser ainda considerados literatura, pois foram escritos por professores e sua função consistia em ensinar valores, hábitos e ajudar a enfrentar a realidade social. Em outras palavras, eles propiciavam apenas uma leitura utilitária, pois nessa época, a criança era considerada um adulto em miniatura que participava da vida adulta, inclusive tomando contato com sua literatura. (CADEMARTORI, 2017)

Segundo COELHO (2015, p.108), o livro infantil mais antigo de que se tem notícia, é o “Livro dos Cinco Ensinamentos”, datado do século V e VI a.C., escrito em sânscrito, cujo conteúdo era ensinamentos religiosos e políticos, dirigido às crianças através de fábulas e narrativas. Já na Idade Média, com o objetivo de educar moral, política e religião, eram escritas fábulas em manuscritos, podiam ser histórias romanceadas, contos de cavalaria, canções ou bestiário (coleção de histórias sobre animais reais ou imaginários).

Desde então, a Literatura Infantil passa a ser considerada uma vertente da literatura geral, expandindo da França para a Inglaterra, onde se fortaleceu com a Revolução Industrial, que assinalou o período com atividades renovadoras nos setores econômicos, sociais, políticos e ideológicos da época. Neste século, houve, também, outra grande mudança

na sociedade, a escola surge como uma instituição que objetivava fortalecer a política e a ideologia burguesa. Com o crescimento e a “popularização” da escola, a Literatura Infantil adentra o século XIX com grande força.

No século XIX, a literatura passa a ser escrita e reescrita, sendo precedida de sucesso no século anterior. Novos autores surgem, consagrando a literatura infantil com os contos clássicos. Obras como: Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll; Pinóquio de Collodi; Os três mosqueteiros, de Alexandre Dumas; Vinte Mil Léguas Submarinas, de Júlio Verne; Mogli, O Menino Lobo, de Rudyard Kipling; Tarzan da Selva, de Edgard Rice Burroughs; Peter Pan, de James M. Barrie; também fizeram muito sucesso e são conhecidas até hoje.

Segundo BRASIL & GELAIS, 2017, a criança percebe desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer. As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as.

A Literatura Infantil, usada hoje de forma adequada, é um instrumento de suma importância na construção do conhecimento, despertando o aluno para o mundo da leitura, não só como um ato de aprendizagem significativa, mas também como uma atividade prazerosa. Mas, quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento.

A literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura. Histórias infantis oportunizam atividades que

objetivam a interdisciplinaridade na alfabetização tornando esta, menos cansativa e repetitiva para as crianças. Ao trazer o mundo da imaginação dos contos para a realidade das crianças o educador consegue abordar temáticas que podem ser trabalhadas dentro dos objetivos da educação, podendo oportunizar às crianças histórias que abordam o preconceito, valores, sentimentos, a individualidade, a fé, a negligência e também a alimentação.

Dentro dessas abordagens pode-se trabalhar a escrita, a interpretação a criatividade, entre outros aspectos fundamentais que o processo de alfabetização contempla. Visualiza-se desta forma quão enriquecedora é a literatura para a construção cognitiva dos alunos. As histórias são para a rotina escolar uma atividade insubstituível, repleta de expressão, fantasia e anseios, ajuda a criança a lidar com determinadas questões mentais intrigantes do seu ponto de vista, também são fonte de aprendizagem e desenvolvimento, portanto é evidente que a literatura infantil serve para reforçar os laços de desenvolvimento e descobertas da criança para que ela aprenda desde cedo, que a linguagem dos livros tem as suas próprias convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários além do existente.

Ao se buscar a literatura infantil para chegar-se a afetividade, busca-se no íntimo de cada indivíduo, pois nessas histórias as crianças podem colocar-se no lugar dos personagens e tentar resolver suas questões emocionais de uma forma mais sutil, na escola, a literatura infantil pode auxiliar propondo uma melhor relação entre colegas, professores e alunos, fazendo da sala de aula um ambiente onde haja maior compreensão e amor por parte de todos os indivíduos envolvidos no processo cognitivo da criança.

Quanto à origem da literatura infantil, encontram-se algumas divergências quanto ao seu surgimento, alguns estudiosos partem do pressuposto que já se pode falar de literatura infantil no século XVII. Porém neste período as crianças eram vistas como um

“adulto em miniatura”, ou seja, a mesma literatura utilizada para adultos era utilizada para crianças, lembrando que nesse período a literatura se delimitava por classe social. As crianças da nobreza estudavam literatura através dos clássicos, já as crianças de famílias menos favorecidas aprendiam com histórias de cavalarias e aventuras.

Outros já afirmam que o real surgimento da literatura infantil se deu no século XVIII, com o surgimento de um novo conceito de infância, passando a entender a criança como um ser diferente de um adulto.

Entretanto esse tipo de literatura emerge conscientemente e com grande força, a partir do século XVIII, com a consolidação da sociedade burguesa, que traz à época novas formas de pensar, que irá também influenciar a maneira como a criança passa a ser entendida perante essa nova ordem social estabelecida, a literatura passa então a assumir a função de formar e educar a criança, deixando de lado a imaginação e a fantasia.

Durante o século XIX e início do século XX, grandes educadores percebem a importância de transformar e adequar a literatura de acordo com o nível de compreensão e interesse do leitor, considerando a criança e o jovem diferente do adulto, com necessidades especiais e particularidades próprias da idade.

Assim, percebe-se como a literatura infantil se estruturou e ao longo dos séculos foi se reestruturando e se tornando significativa, quase sempre tendo por objetivo principal atender aos interesses e anseios infantis.

LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

No Brasil, a verdadeira literatura infantil tem seu início com as obras de Monteiro Lobato, no qual este por sua vez em suas histórias centralizava o interesse real, a expectativa e a vivência da criança. Sua

obra principal “O sítio do Pica-pau Amarelo”, tornou-se conhecida em muitos países, são narradas às travessuras vividas por Narizinho, Pedrinho, Visconde e Emília, personagens que encantaram e encantam gerações de leitores que podem se inserir em um mundo de verdadeiro encantamento e fantasia, levando-o a tornar-se grande nome da literatura infantil brasileira.

Sobre isto, HERMES, 2019 afirma:

A produção de uma literatura infantil deve agradar as crianças, sendo necessário o condimento da alegria, da mobilidade, da surpresa, do interesse, das situações ou desfecho imprevisíveis em que traga no seu conto um início, meio e o fim.

Trabalhando as questões sociais, a obra infantil de Monteiro Lobato, tornou-se de grande importância para a literatura infantil brasileira, pois envolve o conhecimento e a valorização da infância, incentivando a criança a seguir em uma busca constante pelo novo.

Durante as décadas de 30 e 40 foi Monteiro Lobato o grande percussor de uma literatura tipicamente nacional, porém no final da década de 40, há certa distinção entre uma literatura que apresentava objetivos didáticos e outra que se voltava mais para a recreação que, em certa medida começa a ser influenciada pelos meios de comunicação.

A década de 60 se apresenta repleta de novidades no âmbito educacional: novos métodos de ensino começam a ser discutidos, como também a influência dos meios de comunicação de massa, de modo que o livro passa a ser novamente entendido como objeto cultural, tentativa essa de romper a massificação cultural crescente no Brasil.

Nos anos 70 e 80, há uma valorização da literatura infantil, principalmente pela qualidade de textos produzidos nessa época, que irá contribuir para que ela seja ampliada e conhecida entre as crianças. Pode-se destacar alguns autores como: Ana Maria

Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, Eva Fumari, entre outros que só tem engrandecido nossa arte literária.

Atualmente, temos uma forte influência dos meios de comunicação, porém o incentivo à leitura tanto nas escolas como fora dela, tem sido de grande valia. As crianças estão tendo cada vez mais motivação através de contos, fábulas..., para iniciarem a leitura desde bem cedo.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER

Segundo Freire (1992), a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão oral para a expressão escrita. Assim as palavras do povo vinham através da leitura do mundo, depois voltavam a eles, inseridas no que se chamou de codificações, que são representações da realidade. No fundo esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura da leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra. O ato de ler implica na percepção crítica, interpretação e “reescrita” do lido.

Freire ainda explica a prática democrática e crítica da leitura do mundo e da palavra, onde a leitura não deve ser memorizada mecanicamente, mas ser desafiadora e que possa ajudar as pessoas a pensar e analisar a realidade em que vivem. “É preciso que quem saiba, saiba sobre tudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora” (FREIRE: 1992, p.32).

Para o educador, é essencial que saiba valorizar a cultura popular em que o aluno está inserido, partindo desta cultura e procurando aprofundar seus conhecimentos, para que participe do processo permanente da sua libertação.

Podemos dizer que os contos infantis funcionam como uma ligação entre o real e o imaginário da criança. Por meio das histórias, a criança analisa os diferentes pontos de vista, amplia sua percepção de tempo e espaço e o seu vocabulário, desenvolvendo a reflexão e o espírito crítico, pois é a partir da leitura que

ela pode pensar, duvidar, perguntar e ao mesmo tempo se questionar.

Sabe-se que a escola tem papel fundamental para garantir o contato com livros desde a primeira infância, ora manuseando as obras, ora encantando-se com elas e sempre descobrindo nelas o mundo das letras. É nessa fase que se desenvolve o comportamento leitor do aluno, e cabe ao professor apresentar os diversos gêneros, sem se preocupar em ensinar literatura, pois o que importa mesmo é deixar-se levar pela história.

A maioria das crianças de creches e pré-escolas não é alfabetizada, e essa leitura deve ser feita pelo professor sempre, pois é folheando livros, observando imagens e textos e até mesmo levando as obras para casa que aos poucos irão se interessar pela leitura. O professor pode também ler para a classe, mas nesse caso, é preciso planejar bem a atividade, para se escolher um bom texto e quais formas de interação usar.

Para crianças não alfabetizadas, o professor é o elo ao mundo da fantasia, pois, através da narração de histórias, desperta na criança a vontade de ler. A leitura recreativa é muito importante, pois é onde o aluno pode ler, recriar, modificar as cenas, acrescentar novas situações e até mesmo criar novos rumos para a história. A escolha do lugar para se fazer essa leitura também é muito importante, e pode-se deixar essa escolha por conta das crianças, que poderão escolher o pátio da escola, debaixo de uma árvore ou até mesmo num cantinho da sala.

Portanto, o momento da leitura exige postura adequada, entonação de voz e uso correto das ilustrações para ajudar a conduzir a narrativa, também é muito importante coletar as impressões das crianças, o que se pode fazer com perguntas simples como: De qual parte da história cada um mais gostou, qual personagem e por que, o que lhe provocou alegria, medo ou preocupação, enfim, propiciar ao aluno um

momento para pensar em tudo o que foi lido e expressar suas opiniões, o que é muito válido.

Essa troca é muito boa para estimular as crianças a aprender, a ouvir e ouvir com atenção o que os outros têm a dizer. É sempre interessante fazer um trabalho articulado com a literatura e desenvolver a oralidade e a escrita, onde o professor poderá intervir várias vezes e enriquecer suas aulas. De acordo com as leituras efetuadas de críticos literários ficam claras algumas considerações sobre a postura do professor.

Para que o professor possa obter sucesso ao trabalhar literatura infantil, é preciso planejar sempre as aulas, para saber quais atividades serão trabalhadas e alcançar os objetivos pré-determinados, e assim permitir que as crianças atinjam determinadas metas, desenvolvendo habilidades linguísticas, motoras e emocionais.

É preciso pensar a literatura infantil como um recurso que se usa para a criança entrar em contato com o mundo social, com questões relativas ao mundo externo da escola, que proporcione momentos de criação, organização de escrita, para depois partir para atividades pedagógicas.

Antes de escolher um livro, o professor deve fazer comentários iniciais e valorizar a prática de leitura, estimular os alunos a escolher determinado livro, a partir de breves informações de cada livro, instigando-os a fazer também a leitura em família. Ao trabalhar literatura infantil, além de desenvolver uma grande aproximação dos alunos com o texto escrito, o professor trabalha o ato criativo, a dúvida e com questões mundanas, atuando na zona de desenvolvimento proximal, possibilitando uma familiaridade como código linguístico.

A IMPORTÂNCIA DE INCENTIVAR A LEITURA

Desde o nascimento, as pessoas se deparam com diferentes situações que as põem em contato com as palavras, que vão sendo ensinadas para que se possa

nomear reconhecer, dar sentido ao mundo onde vive e que se tem necessidade de aprender e desvendar. Portanto, conforme salienta Zilberman (1985, p.27), “A criança é vista como um ser em formação, cujo potencial deve-se desenvolver a formação em liberdade, orientando no sentido de alcance de total plenitude em sua realização”. A leitura é um processo contínuo de aprendizagem, portanto cabe a escola trabalhar com o intuito de despertar o interesse pela leitura. Diante disso, o professor deverá incentivar os seus alunos à liberdade de escolha de suas próprias leituras.

O hábito de ler não é simples para todos, só cultiva o hábito da leitura aquele que é consciente de que a leitura leva a transformação da cultura e a cidadania.

Frequentar livrarias, feiras de livros e bibliotecas são excelentes sugestões para tornar permanente o hábito de leitura. Assim sendo, é preciso também que se tenha uma atenção especial no que diz respeito à organização do espaço escolar, levando em consideração que a ordem do espaço em uma sala de aula não é um mero procedimento, pois esta está ligada ao processo de criação artística da criança. Ao levar literatura infantil para a sala de aula, despertar-se-á nos alunos a criação e a imaginação, ao decorar uma sala para determinado evento escolar as crianças podem ajudar o professor na decoração da mesma.

Portanto, esta decoração ou qualquer decoração no ambiente escolar, terá significado na vida da criança, não estando lá, apenas porque o professor desejou daquela maneira, mas porque, ao recortar um sol, uma árvore, a criança usou sua imaginação, despertando assim, personagens que estavam dentro delas, conhecidos pela literatura.

A literatura infantil é um recurso rico de informações, oferece um método prazeroso e divertido de ensinar crianças na educação infantil, lições variadas e importantes para sua vida, sendo, portanto, imprescindível para a aprendizagem das crianças,

contribuindo no desenvolvimento cognitivo, físico e social, pois a fantasia lhes proporciona um bem estar necessário para a fase em que vivem.

A LITERATURA, A EDUCAÇÃO E A TECNOLOGIA: NOVOS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA

Num mundo tão cheio de tecnologias em que se vive, onde todas as informações ou notícias, músicas, jogos, filmes, podem ser trocados por e-mails, CDs e DVDs o lugar do livro parece ter sido esquecido. Há muitos que pensam que o livro é coisa do passado, que na era da Internet, ele não tem muito sentido. Mas, quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento.

As famílias também devem sentir-se integrantes do processo de formação do leitor, e assumir o compromisso de uma parceria com a escola e com o professor, promovendo a inserção de seus filhos em bibliotecas, feiras, livrarias, além de colocar a leitura no seu cotidiano e mostrar que a descoberta das histórias pode ser uma atividade de prazer e alegria compartilhada por todos em casa.

Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura; portanto, a literatura infantil, com seus contos clássicos, poesias e lendas é uma grande aliada do educador no processo de socialização e aprendizagem do aluno, pois o que a criança vê e como ela interpreta só faz sentido dentro de significações possíveis, constituídas em determinada cultura, seja ela familiar, escolar ou religiosa.

Portanto, ao propor qualquer ação que envolva literatura infantil e, se lida com possibilidades concretas de interpretação e criação que cada criança pode desenvolver, a partir da cultura em que está inserida. É na educação infantil que geralmente a criança começa os primeiros contatos com os livros, e o cuidado pedagógico que levará ao êxito desse percurso, é de responsabilidade do professor, quanto mais perceber essa importância, mais deverá se comprometer em dar a Literatura Infantil, nessa etapa de ensino, o lugar de destaque que ela merece, priorizando a ludicidade, a partilha, a escuta atenta e a curiosidade das crianças, promovendo, além da formação do leitor, viagens inesquecíveis.

Sabe-se que parte considerável de pessoas que aprendem a ler e escrever na escola não conseguem utilizar-se da linguagem adequadamente (leitura e escrita), ou seja, não são capazes de compreender ou interpretar o que leem. Para realizar uma leitura de fato não basta conhecer e decodificar os signos, para se fazer leitor é necessário cultivar os atos de ler e entender, tão importantes no cotidiano de todos.

A escola, sem dúvida nenhuma é um espaço de incentivo à leitura, apesar de algumas escolas não darem a ela a devida importância, mas a família também faz parte desse processo, e deve estimular suas crianças ao hábito da leitura. A literatura infantil é o ponto de partida para outros textos, pois a partir dela as crianças com o passar do tempo, são estimuladas a escolher outros tipos de textos que agucem ainda mais suas fantasias e desenvolvam sua cultura de leitura tão necessária para a formação de um povo.

A escola deve contribuir sempre para a formação de pessoas ativas, e para isso é necessário valorizar a formação humana, desenvolvendo situações de aprendizagem significativas, mas também prazerosas para as crianças, com estratégias que promovam uma aprendizagem consciente, real e de acordo com a vivência do aluno, passando a fazer sentido para ele.

Os interesses pelas leituras vão modificando-se conforme o desenvolvimento do leitor e de suas novas experiências, tanto de leitura quanto de vivência cotidiana. O que importa aqui é o ato de procurar na literatura o que está em seu desejo de aprender e conhecer. A própria leitura traz diversas possibilidades de interessar-se por novos conhecimentos, que antes, eram desconhecidos ou sem relevância. (MARAFIGO, 2017, p 11)

Portanto aprender e ensinar novos universos é um grande desafio ao educador para atender às novas exigências da sociedade, e para isso precisa assumir uma postura profissional que dê acesso à leitura e a escrita de forma efetiva e eficaz.

A relação da literatura infantil com a escola é que ambas devem incentivar e fortalecer a formação do indivíduo, a literatura é um instrumento de difusão de valores, de imaginação, de criatividade. Contar histórias é criar um ambiente encantado, emocionante, cheio de surpresas e suspenses, onde os personagens ganham vida, e o leitor participa da história. Como seria bom e gratificante se todas as crianças, mas todas mesmo tivessem acesso à leitura da literatura como forma de reflexão, elaboração e reelaboração do conhecimento, provavelmente seriam formados adultos mais conscientes do valor que tem cada ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste artigo, percebe-se as múltiplas funções e características que compõem a literatura infantil e que a torna, desde sua origem, um gênero literário muito particular.

Nesse sentido, destaca-se a dupla função da literatura infantil que é a de educar e de divertir. Assim, a literatura infantil se apresenta como rica fonte para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos: cognitivos, sociais, psicológicos, afetivos, sendo ainda

um recurso imprescindível para a alfabetização e formação do leitor. Ressaltando que é extremamente importante que ela seja percebida também, como meio de divertimento e prazer, de modo que a criança possa se apropriar do livro de maneira lúdica, sem preocupações pedagógicas.

Conclui-se a necessidade de que o tema que envolve a literatura infantil seja abordado mais profundamente nos cursos de formação e formação continuada, a fim de que os professores estejam preparados para atuarem neste contexto, no qual possa de alguma maneira, colaborar para a construção de uma sociedade mais digna, ampliada em seus horizontes e conceitos, fazendo da leitura um caminho para grandes transformações.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Livia Lima Pereira Lino; GELAIS, Cynthia. **As Contribuições dos Livros Infantis nos Primeiros Anos de Vida da Criança na Escola.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Ed. 01, Vol. 01. pp 418-432, abril de 2017.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** Brasiliense, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infanto-Juvenil: Das origens Indo Européias ao Brasil Contemporâneo.** 2. Ed. São Paulo: Global, 2015.

DE ALMEIDA, Valquíria Dias et al. **A importância da literatura infantil para a formação e o desenvolvimento do senso crítico das crianças.** Seminário Gepráxis. UESB. 2017.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1992.

HERMES, VANIELE SOLANGE; KIRCHNER, E. A. **A Importância da Literatura Infantil no Processo de Aprendizagem na Infância.** 2019.

MARAFIGO, Elisangela Carboni. **A importância da Literatura Infantil na formação de uma sociedade de Leitores.** V.8, n. 01, p. 2017. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf>. Acesso em: 07 de Julho 2021.

MIRANDA, Denize Lima; SILVA, Denyse Mota. **Práticas de Letramento Literário: o Leitor e a Obra Literária na Construção do Saber.** Facit Business and Technology Journal, v. 1, n. 10, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1985.



MATEMÁTICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MATHEMATICS AND NEW TECHNOLOGIES IN BASIC EDUCATION: FIRST SEGMENT OF ELEMENTARY EDUCATION

Robson de Lemos Fernandes ¹

Cristiano de Assis Silva ²

RESUMO

As Novas Tecnologia - TICs facilitam inovações ao ensino de matemática. Através de recursos tecnológicos o educando no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental é otimizado junto ao aprendizado que envolve investigação, criatividade, e novas descobertas. O Estado deve investir na capacitação do professorado, uma vez que a inatividade acaba sendo um entrave no processo educacional. O Estado através dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs em matemática busca por meio de bases documentais o tratamento de informações necessárias ao processo de aprendizagem. Os PCNs levam em consideração informações que estão inatas na leitura e possíveis interpretações. O letramento iniciado na Educação Infantil é importante para o educando no momento de transição para o Ensino Fundamental. Tema geral da pesquisa: A matemática e o uso das TICs na Educação brasileira: Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Objetivo: refletir sobre o uso das TICs no primeiro segmento do Ensino Fundamental junto ao ensino de matemática. Metodologia: Trata-se de uma revisão de literaturas. Resultados: o uso das TICs envolve um novo diário onde a matemática na escola se re-instrumentaliza. Um dos momentos mais importantes na Educação é a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Conclusões: embora a matemática esteja presente na Educação Infantil, tal fato é menos atenuante devido ao processo coletivo e imaturação. Já a partir dos seis/sete anos, a criança passa a se individualizar, o que é importante na construção de sua criatividade e tomada de decisões.

PALAVRAS-CHAVE: TICs; Ensino de Matemática. Primeiro no segmento. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

New Technologies - ICTs facilitate innovations in mathematics teaching. Through technological resources, the student in the First Segment of Elementary School is optimized along with learning that involves investigation, creativity, and new discoveries. The State must invest in teacher training, since inactivity ends up being an obstacle in the educational process. The State, through the National Curriculum Parameters - PCNs in Mathematics, seeks through document bases the treatment of information necessary for the learning process. NCPs take into account information that is innate in reading and possible interpretations. Literacy initiated in Kindergarten is important for the student at the time of transition to Elementary School. General research theme: Mathematics and the use of ICTs in Brazilian Education: First Segment of Elementary Education. Objective: to reflect on the use of ICTs in the first segment of Fundamental Education together with the teaching of mathematics. Methodology: This is a literature review. Results: the use of ICTs involves a new diary where mathematics at school is re-instrumentalized. One of the most important moments in Education is the transition between Kindergarten and Elementary School. Conclusions: although mathematics is present in early childhood education, this fact is less attenuating due to the collective process and immaturity. From the age of six/seven onwards, the child becomes individualized, which is important in building their creativity and decision-making.

KEYWORDS: ICTs; Teaching of Mathematics. First in the segment. Elementary School.

¹ Graduação em Licenciatura em Pedagogia (UNIRIO); Especialização em Gestão Escolar e Orientação e Supervisão (Faculdade de Educação São Luís); Especialização em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial (Faculdade de Educação São Luís); Mestrando em Ciências da Educação ACU - Absolute Christian University. **E-mail:** robson.delf@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7718309099190809

² Pós-Doutorando em Ciências da Educação; Doutor em Ciências da Saúde Coletiva e Mestre em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. **E-mail:** cristiano.wc32@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7723981451094769

INTRODUÇÃO

A partir do final do século XX e o início do XXI as sociedades passaram a viver uma nova realidade onde quase tudo acaba envolto às tecnologias, e na Educação não é diferente.

O presente artigo busca apontar essa realidade em sua temática: A Matemática e o uso das Novas Tecnologias (TICs) na Educação Básica Brasileira: Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (EF).

A tecnologia digital é cada vez mais dinâmica, esse ciberespaço permite a construção de uma sociedade mais atuante e informatizada.

Antes de chegarem ao ensino seriado as crianças aprendem os sons das primeiras letras, a soletrar; e através de desenhos, murais e massinhas aprendem a se expressarem. Os dedinhos surgem como ferramentas auxiliaadoras na prática de contar, juntas através de atividades criadas pelo lúdico, são otimizadas a aprender a escrever, ler e contar.

De acordo com Feitosa; Gama; Oliveira (2016, p.7), “na Educação Infantil a centralidade do brincar está presente na organização das rotinas dentro da instituição, com os usos do tempo e do espaço estruturados em torno dessa atividade”.

No EF a criança é posta numa nova etapa, onde novos caminhos surgirão, tendo como base o aprendizado anterior obtido em seus na Educação Infantil (0-5 anos). No Primeiro Segmento do EF, segundo Ibidem (2016, p.7) as crianças “voltam-se para a apropriação da língua escrita, engajando-se individualmente e coletivamente em vários eventos de letramento, tendo o brincar, um dos elementos centrais da cultura, em segundo plano no contexto da sala de aula”.

Nessa conjuntura, pressupõe-se que o letramento passa vigorar intensamente, pois a criança possui uma maior visão de mundo, de seu contexto social e de sua autonomia. Segundo Grandó (2011, p.26) o “letramento é um processo mais amplo que a alfabetização que deve ser compreendido como um processo sócio-

histórico”. Envolve a sociedade onde o sujeito está inserido.

Ainda sobre o letramento, segundo Ibidem (2011, p.26) “seria [...], causa e consequência do desenvolvimento. Assim, o significado atribuído [...] ao termo letramento extrapola a escola e o processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos”.

Ao ser inserida no Primeiro Segmento do EF da Educação Básica a criança (6-14 anos) tem maior compreensão do meio que está vive e que isto envolve, números, distâncias, cálculos, e outros elementos relacionados à matemática.

O lúdico junto às tecnologias é sugestivo às crianças, nessa nova fase da vida elas se revelam desbravadoras, prontas para novas experiências, sensíveis, criativas e imaginativas. Embora a tecnologia esteja registrada por toda a história humana é a partir, sobretudo do século XXI que ocorre seu aceleração trazendo propostas inovadoras.

Essas inovações envolvem recursos digitais presentes em praticamente todos os segmentos da sociedade, inclusive, na Educação.

A pesquisa percebe a importância do uso das TICs na Educação Básica junto à matemática, com a proposta de contribuir na autoafirmação dessas ferramentas em especial no Primeiro Segmento do EF.

Importante ressaltar a existências de alguns entres, principalmente por parte de ideologias tradicionalistas exteriorizadas por educadores condicionados a tais pensamentos.

A pesquisa torna-se significativa, uma vez que a presente sociedade se mostra bastante técnica, inovadora, dinâmica e pluralista, devido, sobretudo aos efeitos da globalização e da Internet.

A pesquisa busca refletir sobre o uso das TICs no Primeiro Segmento do EF junto ao ensino de matemática.

Trata-se de uma revisão de literaturas, utilizando-se como base de dados: Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e o Google acadêmico, onde se conside-

rou a seguinte indagação: “Qual a importância das TICs no ensino de matemática no Primeiro Segmento do EF na Educação Básica brasileira?”.

**DESENVOLVIMENT:
O ENSINO DE MATEMÁTICA E AS NOVAS
TECNOLOGIAS (TICS)**

Na atualidade percebe-se que na Educação ocorre um interesse sistemático e acelerado quanto à produção de materiais e discursos junto ao ensino na matemática o que tem refletido na elaboração de diretrizes nos segmentos: Fundamental, Médio e Superior no Brasil (MIGUEL/MIORIM, 2011).

Nota-se que existe muitas discussões sobre o uso ou como melhor utilizar as TICs. Os debates se estendem ao universo educacional, uma vez que é exatamente em sala de aula que se promove a educação formalizada pelo Estado ao futuro cidadão.

A relação entre tecnologia e a educação tem sido alvo de muitas discussões na maioria das instituições educacionais de todos os níveis no Brasil e no Mundo. Isso se dá em função do grande desenvolvimento da tecnologia no decorrer do século XX, que modificou o modo de viver do ser humano. Consequentemente, veio a exigência de uma educação que atenda à demanda por pessoas que saibam lidar com as diferentes tecnologias, e que desenvolvam um pensar sobre elas e a partir delas (MARTINELLI/MARTINELLI, 2016, p. 87).

Importante ressaltar que a tecnologia sempre esteve presente no âmbito educacional, como em outras áreas do viver humano. Quanto à Educação pode-se apontar o uso do quadro negro e o giz, ferramentas bem conhecidas.

Quanto à aplicabilidade das TICs na Educação, estão paralelas às novas construções na dinamização do processo de descobertas dos seres humanos. Nessa nova conjuntura, surgem indagações sobre a operacionalização dessas TICs no ensino de matemática.

Tais preocupações podem estar relacionadas sobretudo às necessidades da aplicabilidade do raciocínio lógico em exercícios das ciências exatas. Importante frisar a existência de políticas que assistem e asseguram o uso das TICs junto ao estudo de matemática no Brasil. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em que é apontado a preocupação quanto ao uso indevido das TICs em matemática, também o melhor preparo e atenção dos educadores durante o processo ensino aprendizagem.

O PCN de matemática apresenta várias reflexões e indicações para o uso das diferentes tecnologias nas aulas de matemática. Neste contexto, sempre são feitas alertas a respeito do preparo do professor com relação não somente o domínio dos equipamentos, como também ao conhecimento dos objetivos das diferentes tecnologias. Então, ao planejar suas aulas precisará usar algumas referências de tecnologias presentes no contexto de hoje e seus objetivos para assim avaliar a viabilidade do uso nos conteúdos pretendidos – mantenha em mente a necessária relação entre tecnologia, o conteúdo da pedagogia (MARTINELLI/MARTINELLI, 2016, p. 98).

Pressupõe-se que esse interesse esteja na Educação Básica amparado por políticas educacionais. Assim, torna-se necessários a adoção de estratégias bem elaboradas pelos educadores.

Por exemplo, didáticas e metodologias na via construtivista podem ser mecanismos de ajuda na utilização das TICs no ensino de matemática, onde o lúdico é determinante ao educando por ser próprio da criança.

Segundo Santos (2011, p. 4), “o lúdico é reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento das várias habilidades em especial a percepção da criança. Refere-se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação”. Nos livros didáticos, no que se refere ao ensino de matemática pode-se ver a metodologia lúdica bem explícita através de diversas figuras relacionadas à nú-

meros, operações e jogos, que juntos às TICs tornam-se ainda mais significantes.

TICS E O SÉCULO XXI

Sobretudo, no século XXI as TICs através de diversos recursos tecnológicos têm se mostrando importante junto ao processo ensino aprendizagem, criando ambientes informatizados e interativos. Diante dos obstáculos que dificultam a Educação, as TICs trazem algumas alternativas.

Segundo Santarosa; Gravina (1998, p.17) “as novas tecnologias produzem a mudança de limites entre o concreto e a formalidade, o que compreendemos ser essencial para o senso de abertura de pensamento dos tenros educandos”.

As TICs e seus ambientes virtuais no ensino de matemática, otimizam os educandos a reflexão e maior interação nos espaços educacionais.

Os meios informatizados podem ser de três tipos: meios dinâmicos, interativos e meios que permitam a elaboração de modelagens e simulações de problemas, portanto, quando agregada a Educação, as novas tecnologias possuem totais condições de aprimorarem os aspectos em referência (SANTAROSA; GRAVINA, 1998, p.23).

Em contraposto pode-se perceber diferentes sistemas de que manifestam saberes sobre matemática, mas que quase sempre expressam moldes excessivamente estáticos.

As literaturas aplicadas em ambientes educacionais geralmente se mostram inertes, dificultando na construção do real significado. Portanto, o que se pode contemplar é um agrupamento de meros símbolos, muitas palavras ou desenhos que devem ser apenas memorizados (TEXEIRA et al., 2011).

Com isso os educandos podem ser impedidos na transferência de um conceito ou teorema, por exemplo, para uma conjuntura que não se relacione ou coincida

com a aplicada no início por meio da visualização do material didático ou pelo educador.

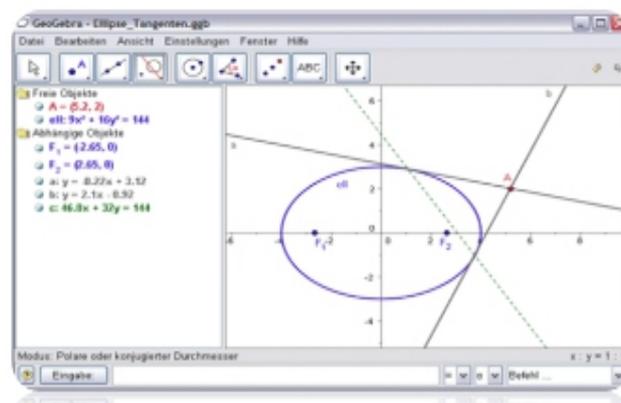
Vale ressaltar que as TICs no ensino de matemática podem oferecer novas possibilidades, novos sistemas tecnológicos bem empregados podem substituir um modelo estático pelo dinâmico.

Existem vários softwares como o GeoGebra.

Criado por Maxus Hohenwarter, GeoGebra é um software gratuito de matemática dinâmica desenvolvido para o ensino e aprendizagem da matemática nos vários níveis de ensino (do básico ao universitário). O GeoGebra reúne recursos de Geometria, álgebra, tabelas, gráficos, probabilidades, estática e cálculos simbólicos em único ambiente. Assim, o GeoGebra tem a vantagem didática de apresentar, ao mesmo tempo, representações diferentes de um mesmo objetivo que integram entre si. Além dos aspectos didáticos, o GeoGebra é uma excelente ferramenta para se criar ilustrações profissionais para serem usadas no Microsoft Word, no Open Office ou La Tex em Java e disponível em português, o GeoGebra é multiplataforma e, portanto, ele pode ser instalado em computadores com Windows, Linux ou Mac Os (BORTOLOSSI; REZENDE; PESCO, 2015).

O GeoGebra é um Software de fácil acesso que pode ser facilmente usado desde a infância e que, portanto, pode ser inserido em sala de aula no ensino de matemática de maneira muito simples e vantajosa.

FIGURA 1 - Aplicativo GeoGebra.



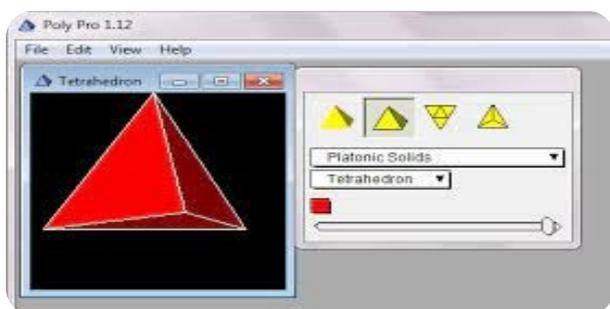
FONTE: Malavida, 2019.

Outro Software é o Poly Pro, uma ferramenta que pode otimizar os educandos no estudo dos poliedros.

Poly é um programa Shareware para exploração e construção de poliedros. Poly Pro inclui todas as características de Poly e adiciona a capacidade de exportar modelos de poliedros utilizando formatos padrão de arquivo 3D (DXF, STL, e 3DMF). Modelos tridimensionais que foram exportados para Poly Pro pode ser importado para o Software de terceiros-modelagens, como mostra a tiros de tela para a direita. Com Poly Pro, você também pode exportar animações de poliedros girando como arquivos GIF animado. Imagens estáticas podem ser exportados como arquivos GIF ou PCX (USP, 2016).

Através do Software Poly Pro o educador poderá proporcionar aos educandos a planificação e construção de figuras geométricas. Com isso, existe a possibilidade do estudo das propriedades dos poliedros, e de várias montagens dos poliedros em materiais como, cartolinas.

FIGURA 2 – Software Poly Pro.



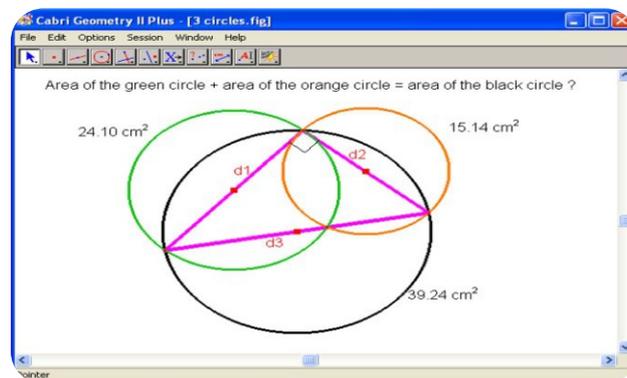
FONTE: Editorarealize, 2018.

Também, o Software Cabri-Geometry uma ferramenta em geometria, com este programa o educador através de uma régua e compasso eletrônicos poderá auxiliar seus educandos na criação de diversos desenhos matemáticos onde o lúdico agrega-se através das mais variadas cores.

Cabri-Geometry (DOS) Software de construção em geometria desenvolvido pelo Institut d'Informatique et de Mathematiques Appliquees em Grenobles (IMAG). É um Software de construção que nos oferece "régua e compasso eletrônicos", sendo a interface de menus de construção em linguagem clássica da geometria. Os desenhos de objetos geométricos são feitos a partir das propriedades que o definem e mantêm estabilidades sob movimento (KAMPFF; MACHADO; CAVEDINI, 2004, p.6).

Portanto, as TICs são ferramentas que bem utilizadas e direcionadas, podem oferecer recursos proveitosos ao processo ensino aprendizagem dos educandos.

FIGURA 3 – Cabri-Geometry.



FONTE: Oficinaexata, 2017.

Ressaltando que as TICs não devem substituir o educador, mas contribuir no processo educacional. Diante disso, entende-se que deve haver preocupação, compromisso e responsabilidade na aplicabilidade dessas ferramentas que vieram para tornar a aprendizagem um processo prazeroso e eficaz.

A MATEMÁTICA NO PRIMEIRO SEGMENTO DO EF E O USO DAS TICs

No Primeiro Segmento do EF a criança carrega saberes informais que adquiriu nos seus entornos sociais e da própria escola a partir da Educação Infantil.

Traz noções sobre números, medidas, espaços e formas, aferições do próprio educando através de relações sociais.

Diante disso, partindo do pressuposto que é necessário considerar tais saberes, importa ao educador construir estratégias que estimulem na investigação dos domínios da criança, além das dificuldades apresentadas com o intuito de sistematização junto ao seu programa de estudos.

Nesse segmento quase sempre a criança é individualista. Assim, o educador deverá buscar meios/estratégias a fim de estimular seus educandos a trocarem ideias, a compartilharem descobertas do dia a dia, inclusive, as relacionadas à sala de aula.

Pressupõe ser importante que o educador possa contar com materiais concretos, para auxiliar seus educandos na resolução de problemas. Ou seja, esses recursos lhes auxiliarão nas suas primeiras descobertas. Mas vale destacar que precisará haver cuidados, pois o uso excessivo poderá acarretar dependências, tornando-se prejudicial ao processo ensino aprendizagem do educando (EBERHARDT, COUTINHO, 2011).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNS E O ENSINO DE MATEMÁTICA

Quanto ao conteúdo dos PCNs no ensino de Matemática pode ser apontado os seguintes exemplos:

Um modelo numérico decimal que envolve o reconhecimento numérico frequente; o uso de diversificadas estratégias a fim de quantificar elementos de coleções que envolverá um sistema de contagem e estimativa; o uso de estratégias para a identificação de números envolvendo, medidas e contagens, ordenação e comparações; também a formação de teorias, escrita e leituras; a relação e sistematização numérico do dia a dia; a metodologia de contagem ascendentes e descendentes a partir de qualquer número; e por fim, o uso de recursos como calculadora a fim de comparações de

produção e comparação de escritas numéricas (BRASIL, 1998).

Outro exemplo pode ser visto nas operações com números naturais envolvendo: exame, elucidação, presteza, formulação de problemas, sobretudo, adição e subtração, e uso dos sinais convencionais. Além dos demais cálculos de adição, subtração e divisão por estratégias do dia a dia e metodologias convencionais (JOSÉ, 2008).

Os PCNs no ensino de Matemática inserem-se em questões relacionadas ao Espaço e Forma que envolve o espaço geográfico com suas bases diferentes, além da movimentação dos indivíduos ou coisas no contexto geográfico tendo como base diferentes pontos de referência (BRASIL, 1998).

Vale destacar o sistema de Grandezas e Medidas que visa a identificação de unidades do tempo e a relação entre as mesmas unidades: dia, semana, mês e etc (PEREZ, 2008). O tratamento da informação que é outro aspecto dos PCNs no ensino de matemática (BRASIL, 1998). Nesse contexto, leva-se em consideração informações inatas na leitura de textos e suas possíveis interpretações, através de imagens. Importa frisar que o letramento iniciado nos anos anteriores na Educação Infantil é determinante para o educando (MONTEIRO, 2011).

Como a alfabetização, o letramento é importante para o processo ensino aprendizagem da criança, pois o descuido com certeza será prejudicial ao seu crescimento educacional (IBIDEM, 2011).

Ou seja, se a criança não tiver solucionado suas dificuldades quanto ao ler e escrever no início de sua carreira educacional, poderá ter sérios problemas, e talvez não tenha condições de avançar em sua aprendizagem corretamente.

Exemplo disso, pode-se perceber no fato de tantos jovens abandonarem os estudos antes de completarem o Ensino Médio, e até mesmo o EF; pois as dificuldades em ler e escrever, como na interpretação de textos e questões relacionadas à matemática são tão

grandes que acabam por tornar-se barreiras intransponíveis para esses jovens.

A utilização das TICs é capaz de auxiliar os PCNs quanto seu ideário (BRASIL, 1998). Seu uso no ensino de matemática possibilita a otimização do processo educacional, uma vez que essas ferramentas são próprias a rotina dos educandos.

Exemplo disso é o uso do computador de maneira didática, uma vez que tal ferramenta possui aspecto lógico matemático que poderá consistir num aliado relevante ao desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Ambientes informatizados disponibilizam grande eficácia diante aos entraves intrínsecos ao processo ensino aprendizagem. É uma ferramenta que possibilita alterações quanto espaços entre o concreto e o formal. Portanto, torna-se uma ferramenta indispensável, na otimização da concretude do novo e sua manipulação onde a criança orientada é sujeito a novos conteúdos que serão muito importantes (KAMPFF; CAVEDINI, 2004).

CONHECENDO MAIS AS TICs

Entre o processo tecnológico e o indivíduo a ser alcançado estão as TICs, pois são os meios pelo qual a comunicação virtual acontece (MOLINA, 2008).

No dia a dia se pode percebê-las em quase todos os lugares, como também sendo utilizadas por pessoas em geral, são: celulares, computadores, sites, hardwares, softwares e redes, dentre outros. Existem dois aspectos importantes das TICs: Processo de Geração, Armazenamento, Processamento e Vinculação das informações (IBIDEM, 2008).

Por exemplo, nas Figuras 1 e 2 tem-se exemplos de processamento de armazenamento e processamento de informação.

FIGURAS: 1 e 2 - Máquina fotográfica/Celular.



FONTE: Veja/Abril, 2021.

As Figuras 3 e 4 apontam para formas de vinculação de informações.

FIGURAS: 3 e 4 - Computador e revistas.



FONTE: São Carlos, 2021.

São ferramentas presentes no dia a dia, inclusive no universo infanto-juvenil. Tais equipamentos/recursos quanto bem orientados pela escola podem acrescentar significativamente junto ao processo ensino aprendizagem.

TRABALHANDO EM GRUPO EM SALA DE AULA

Tratando-se de TICs pensa-se sempre no novo, evoluído, portanto, avançado, e no contexto da Educação imaginasse um aprendizado inovador.

Mas o fato da escola e o educador utilizar as TICs não é literalmente uma comprovação de um ensino moderno, mas, pelo contrário, pode ser bem tradicional.

Certamente, a prática pedagógica dos educadores reflete as concepções sobre tecnologias aplicadas nos processos de ensino-aprendizagem. Se, por um lado, a compreensão for restrita aos aspectos técnicos e puramente instrumentais, o trabalho pedagógico do docente poderá

privilegiar apenas atividades mecânicas, colocando o aluno na posição de mero receptor dos recursos tecnológicos (FERREIRA; ROSA (ORGS), 2012, p. 32).

Nota-se, que o educador deve ter concepções inovadoras que influenciem sua maneira de lecionar e possa criar novas didáticas que atraiam seus educandos. Precisa ter a percepção que as TICs não são garantia de mudanças pedagógicas por parte do educador.

Até mesmo a escola pode não alcançar a proposta das TICs, mas apenas aceitá-la por um condicionamento político que lhe é sugerido ou imposto.

Por outro lado, se as TICs forem compreendidas como meios importantes para informar, organizar, produzir, construir, reunir, difundir, e elaborar informações visando à construção de conhecimentos de modo colaborativo, a organização do trabalho pedagógico que poderá contemplar planejamentos e atividades dialógicas, pautadas na interação com os alunos e na transformação dos educadores como protagonistas na aprendizagem (IBIDEM, 2012, p.33).

As TICs auxiliam na promoção de um aprendizado participativo, dialogal e amplamente interativo, o que se compreende ser proveitoso e prazeroso na educação das crianças (XAVIER; CARLOS, 2019).

Assim, um dos alvos é o aprendizado participativo em grupos, não como facções gerando discórdias, mas criando laços sociais. Disputas, rivalidades e mesmo pequenos aborrecimentos entre os grupos são fatores importantes para o crescimento individual, autônomo e coletivo dos grupos, desde que haja a intervenção pedagógica pelo professor (IBIDEM, 2019).

Já os brinquedos eletrônicos podem ser acessados pelo toque da criança na tela, em que são emitidos sons, imagens e jogos. Assim, através de brincadeiras podem alcançar aprendizado (LUCENA; SABINI, 2015).

Importante ainda ressaltar que o Design informático é importante, mas também a preparação do ambiente físico (sala de aula), a fim, de receber os equipamentos eletrônicos (IBIDEM, 2015). É importante que o processo informático esteja no currículo, e que haja sempre uma preparação junto às mobílias e dependências para o uso das TICs conforme suas aplicações, tornando a sala de aula um ambiente prazeroso: uma grande brincadeira informatizada. Segundo Lucena; Sabini (2015, p. 76), “a infância é a idade da brincadeira. Por meio delas, as crianças satisfazem grande parte de seus desejos e interesses particulares”.

APRENDIZAGEM MAIS SIGNIFICATIVA

A Teoria de Aprendizagem Significativa - TAS cunhada pelo professor de Psicologia David Ausubel vê o conhecimento mais importante, como aquele que o indivíduo interioriza através da cognição, um saber prévio, subjetivo (PELIZZARI, 2002).

A TAS compreende que se pode construir novos conhecimentos através da interação de saberes subjetivos com conhecimentos em escalas menores no campo da objetividade, que foi considerada por David Ausubel o oposto ao que ele denominou como Mecânica (IBIDEM, 2002).

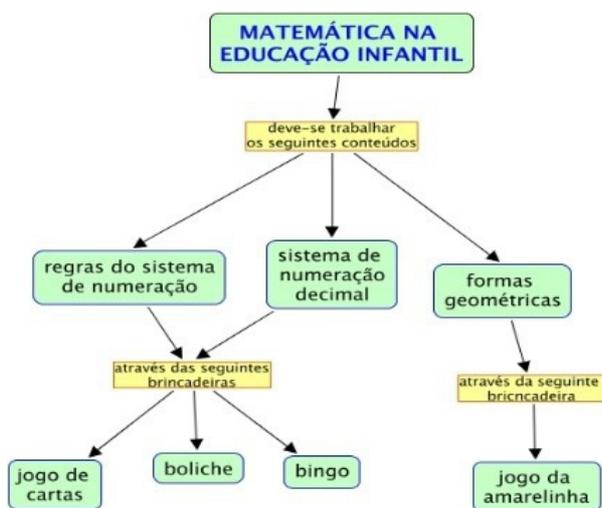
Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio (IBIDEM, 2002, p. 5).

Essa disposição para o aprendizado pode ser alcançada pelo educador através da aplicabilidade de tecnologias com seus educandos em sala de aula, levando-os a reflexão, e com isso o surgimento de novos conhecimentos.

Esses saberes são mais duradouros, portanto, mais significativos enquanto que os de consequência mecânica ou memorização como, o decorar da tabuada são apenas superficiais, assim se fragmenta com muita facilidade com o tempo (PELIZZARI, 2002).

Na Figura 5 tem-se um exemplo de um mapa conceitual aplicado junto à Educação Infantil, momento considerado determinante na transição para o EF.

FIGURA: 5 - Mapa Conceitual aplicado na Educação Infantil.



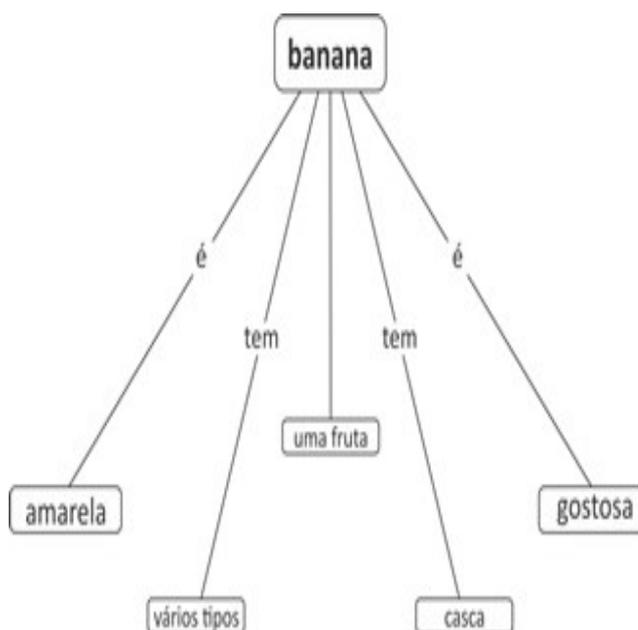
FONTE: Maaz, 2020.

Os conhecimentos prévios estão em amarelo e os secundários em verde. Quando as ações são conseqüentes ao pensar e reflexão, acontecem a Aprendizagem Significativa que Ausubel compreendeu ser mais relevante, e por isso motivadoras e significantes (IBIDEM, 2002).

Mas quando apenas realizadas ocorrem a Aprendizagem Mecânica ou a Memorização, portanto, pode-se perceber que os conhecimentos prévios se relacionam com os secundários, podendo então originar duas formas de conhecimento: significativo ou mecânico (IBIDEM, 2002).

Assim o educador pode através de mídias tecnológicas propor o diálogo entre as formas de conhecimentos para a otimização do processo ensino-aprendizado da criança.

FIGURA: 6 - Mapa Conceitual.



FONTE: Mazzesantos, 2021.

No mapa conceitual da Figura 6 pode se perceber a banana, mais antes desse conhecimento compreende-se a existência de frutas: esse é o saber do adulto. A criança conhece a fruta, mais tarde identificará a banana, assim o conhecimento prévio é a fruta, mas a articulação com a alimentação levará a banana que passa ser o a Aprendizagem Significativa que proporcionará outros saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática é tão antiga como o próprio ser humano e sempre esteve atrelada às suas necessidades.

Da mesma forma a tecnologia, mas a partir sobretudo do final do século XX e início do XXI ficou mais atuante, dinâmica e atraente aos seres humanos. Essa velocidade envolve as TICs, próprias do século XXI, da globalização, da Internet.

Ao se fala de TICs trata-se de novos conhecimentos, o universo digital leva o ser humano romper barreiras, algumas delas sequer haviam sido percebidas, e outras eram consideradas intransponíveis.

Para muitos a matemática é uma intransponível barreira, já as TICs se apresentam bem acessíveis e simples a todos, se diversificam, estando presente em quase todas as facetas que envolve a vida.

Mas o que torna as TICs tão apreendidas e desejadas pelas pessoas? Conclui-se que seja suas inovações constantes, que aguçam os indivíduos em meio as rotinas.

A pesquisa mostrou que o segredo das TICs envolve um novo diário, onde talvez o ensino de matemática nas escolas precise se re-instrumentalizar.

Assim, foi apontado um dos momentos mais importantes na Educação, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A pesquisa pressupõe que embora a matemática seja aplicada a partir da Educação Infantil, tal fato é menos atenuante pelo processo muito coletivo do indivíduo e sua imaturação.

Já a partir dos seis/sete anos, o indivíduo passa a se individualizar, o que é importante para construção da criatividade e autonomia. Diante disso, o tenro indivíduo após as bases adquiridas na Educação Infantil poderá ser otimizado por meio de tecnologias, como: a calculadora, o computador e jogos eletrônicos junto ao ensino de matemática.

Diante disso, é importante ter educadores técnicos junto ao processo do uso das TICs, pois geralmente são profissionais inativos ao processo, enquanto que os educandos são por natureza nativos.

Portanto, mesmo com a presença das TICs poderá ocorrer um ensino tradicional, quando o educador não tem o conhecimento ferramental tecnológico a ser empregado no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BORTOLOSSI, H. J.; REZENDE, W. M.; PESCO, D. U. Instituto GeoGebra no Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <<http://w.w.w.geogebra.im.uff.mat.br>>. Acesso em: 27 de Mar. de 2021.

BRASIL, M. E. C. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**, p. 29, 1998.

EBERHARDT, Ilva; COUTINHO, Carina. Dificuldades de aprendizagem em matemática nas séries iniciais: diagnóstico e intervenções. **Revista Vivências**, v. 7, n. 13, p. 62-70, 2011.

FEITOSA, Eliza; GAMA, Tatiane; OLIVEIRA, Renata. **Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais: a criança de seis anos no Ensino Fundamental**. 2016. Disponível em: <<https://www.univale.br/wp-content/uploads/pdf>>. Acesso em: 06 de Jan. de 2021.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; DE SOUSA ROSA, Ester Calland. **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Autêntica, 2012.

GRANDO, Katlen Böhm. **Práticas de letramento no ensino fundamental: vozes das Professoras**. 2011. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2794/1/000437780-Texto+Completo-0.pdf>>. Acesso em 09 de Jan. de 2021.

JOSÉ, Maria. **Avaliação em larga escala: um estudo sobre erros dos alunos no trabalho com números e suas operações**. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4363>>. Acesso em: 23 de Mai. de 2021.

KAMPPFF, Adriana; MACHADO, José; CAVEDINI, Patrícia. Novas tecnologias e educação matemática. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 2, n. 2, 2004.

LUCENA, Regina Ferreira de; SABINI, Maria Aparecida Cória. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 1ª. Ed. Campinas – Papyrus: São Paulo, 2015.

MARTINELLI, Lílian; MARTINELLI, Paulo. **Materiais Concretos para o Ensino de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 1.ª Ed. Editora Intersaberes: Curitiba, 2016.

MIGUEL, Antônio; MIORIM, Maria. **História da Matemática: propostas e desafios**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, Letícia. **Portais corporativos: Tecnologia da informação e comunicação aplicadas à gestão da in-**

formação e do conhecimento em empresas de Tecnologia da informação. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/molina_lg_me_mar.pdf>. Acesso em: 12 de Jun. de 2021.

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausebel.** 2002. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>. Acesso em: 02 de Jan. de 2021.

PEREZ, Marlene. **Grandezas e medidas: representações sociais de professores do ensino fundamental.** 2008. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/669>>. Acesso em: 26 de Mai. de 2021.

SANTAROSA, L. M. A.; GRAVINA, M. aprendizagem da matemática em ambientes informatizados. In: **IV Congresso RIBIE. Brasília.** 1998. p. 28. Disponível em: <http://www.cp.utfpr.edu.br/borssoi/pdf/gravina_santarosa.pdf>. Acesso em: 22 de Abr. de 2021.

SANTOS, Jossiane. O lúdico na Educação Infantil. **Campina Grande: Realize,** 2011. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/ludico.pdf>>. Acesso em: 13 de Abr. de 2021.

USP. Ciência a Mão. 2016. **Poly Pro.** Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=exe&cod=_polypro>. Acesso em: 02 de Abr. de 2021.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes et al. **Textos em contextos: Reflexões sobre o ensino da língua escrita.** Summus Editorial, 2011. Disponível em: <<https://books.google.com.br/>>. Acesso em: 17 de Mai. de 2021.

XAVIER, do Nascimento; CARLOS Alberto. **Um Modelo Integrativo dos Efeitos das Interações na Lealdade do Aluno: Educação a Distância versus Educação.** 2019. Tese de Doutorado. UNINOVE. Disponível em: <<http://repositorio.uninove.br/xmlui/handle/123456789/1346>>. Acesso em: 19 de Jun. de 2021.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE OS DESAFIOS DO PROFESSOR

INCLUSIVE EDUCATION: A LOOK AT TEACHER'S CHALLENGES

José Cícero Barboza¹

ISSN: 2595-8704

RESUMO

INTRODUÇÃO: A educação pública no Brasil já passou por algumas reformulações, dentre elas, a inclusão de alunos com necessidades especiais nas salas dos alunos normais. Essa prática vem sendo bastante discutida no tocante à eficácia da aprendizagem dos educandos nas escolas de ensino fundamental. **OBJETIVO:** analisar os desafios dos docentes sem formação adequada mediante o trabalho com educação inclusiva, aliado à pergunta norteadora: Qual a relação entre a má qualidade da educação e a falta de qualificação dos professores? **METODOLOGIA:** Para subsidiar a pesquisa foi realizada uma revisão sistemática integrativa da literatura com foco no intervalo de tempo entre 2016 e 2020, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior. Para o levantamento dos dados foram incluídos artigos publicados em língua portuguesa com os termos “Educação Inclusiva” ou “Educação e inclusão”. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Os resultados mostraram que há uma distância entre o que é planejado em relação à inclusão e o que efetivamente ocorre nas escolas de ensino fundamental, mesmo com o empenho dos professores, que na maioria das vezes, não têm formação adequada para trabalhar com os alunos ditos especiais. Os desafios são a falta de formação dos professores e a falta de investimentos, aliados a um sistema paralelo de educação para alunos especiais e normais, com resistência entre alguns professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Inclusiva. Desafios.

ABSTRACT

INTRODUCTION: Public education in Brazil has already undergone some reformulations, including the inclusion of students with special needs in the classrooms of regular students. This practice has been widely discussed regarding the effectiveness of learning by students in elementary schools. **OBJECTIVE:** to analyze the challenges of teachers without adequate training through working with inclusive education, together with the guiding question: What is the relationship between poor quality of education and lack of teacher qualification? **METHODOLOGY:** To support the research, a systematic integrative review of the literature was carried out, focusing on the time interval between 2016 and 2020, on the journal portal of the Coordination for Personal Improvement in Higher Education. For data collection, articles published in Portuguese with the terms “Inclusive Education” or “Education and inclusion” were included. **FINAL CONSIDERATIONS:** The results showed that there is a gap between what is planned in relation to inclusion and what actually happens in elementary schools, even with the commitment of teachers, who in most cases, do not have adequate training to work with the so-called special students. The challenges are the lack of teacher training and the lack of investment, allied to a parallel education system for special and regular students, with resistance among some teachers.

KEYWORDS: Education. Inclusion. Inclusive. Challenges.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University; Especialista em Psicopedagogia – FERA; Licenciado em Matemática – FTC; Bacharel em Ciências Contábeis – UFAL. **E-mail:** profde45@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7073952868373138.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o ensino público em nosso país enfrenta grandes problemas, um deles está relacionado à falta de preparo de nossos professores para enfrentarem uma sala de aula com alunos com necessidades especiais, junto com alunos das turmas regulares, sem uma formação adequada para trabalhar com as duas situações.

Nesse sentido, a pergunta que serviu de ponto de partida para este estudo foi: Qual a relação entre a qualidade da educação e a falta de qualificação dos professores? Paralelo a isso será feito um estudo acerca da aprendizagem dos alunos especiais, e as limitações do trabalho unificado com alunos normais.

Para esta pesquisa foi utilizado um levantamento bibliográfico e os dados foram analisados observando-se as conclusões de diversos autores sobre os desafios dos professores em relação aos trabalhos com educação inclusiva e a realidade da inclusão nas escolas brasileiras.

Diante disso Marinho *and* Omote (2017, p.313) afirmam que a proposta de se trabalhar a Educação inclusiva possivelmente está sendo abordada de maneiras diferente com as concepções de educação especial e inclusiva. Essa afirmação é ratificada pela forma como alunos especiais saem das turmas de ensino fundamental sem a formação adequada para o nível da turma do ano seguinte. Assim, na maioria das vezes a ideia de inclusão fica apenas no sentido figurado, literalmente, haja vista que os alunos especiais figuram no meio dos alunos normais.

Além disso, alguns professores fazem vistas grossas para os alunos especiais, e às vezes não querem lecionar em turmas com alunos normais juntos dos especiais. Segundo eles os especiais não acompanham, e os outros são prejudicados, tendo-se em vista que não é possível avançar nos conteúdos.

Porém, esta pesquisa não tem como objetivo criticar o acesso de todos os cidadãos à educação, de

forma igualitária, mas sim, elencar os problemas enfrentados por professores no trabalho sem uma formação adequada, que certamente, contribui para uma má qualidade na educação.

Portanto, diante da má qualidade da educação, arrastada por políticas públicas inadequadas e pela falta de formação dos professores buscou-se respostas para se trabalhar a inclusão educacional em salas de aulas de maneira que tanto os alunos especiais quanto os normais aprendam de forma significativa, sem deixar de atender aos requisitos propostos pelas leis que asseguram igualdade de acesso à educação a todos os brasileiros.

OBJETIVO

O objetivo geral é analisar os desafios dos docentes sem formação adequada mediante o trabalho com educação inclusiva.

METODOLOGIA

Em observância aos objetivos desta pesquisa, foi utilizada uma revisão sistemática integrativa da literatura, com a finalidade de analisar produções científicas publicadas por outros autores sobre o tema, para uma melhor compreensão da problemática em questão.

A seleção dos artigos para embasar o trabalho foi realizada através do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino superior (CAPES). Foram utilizados os descritores EDUCAÇÃO código 4581 dentro da string e formada com INCLUSÃO código 19239, com o operador booleano AND. O banco de terminologias foi o DeSC. O quadro 1 mostra os detalhes metodológicos realizados na busca de informações que irão subsidiar o trabalho.

QUADRO 1. Detalhes metodológicos da pesquisa.

DESCRITORES E PALAVRAS-CHAVE	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO:
String de busca	Educação AND inclusão
Período das buscas	28/06/2021 – 14/07/2021
Critério de inclusão/exclusão	Ano de publicação, idioma, país, tipo de material.
Biblioteca	Periódicos CAPES
Banco de terminologia	DeSC

FONTE: Autoria própria.

Nesta pesquisa foram selecionados artigos com abordagens recentes acerca da inclusão nas escolas e da forma como está sendo desenvolvida a questão da educação inclusiva no cotidiano escolar. Os critérios de inclusão utilizados nesta pesquisa foram: artigos publicados em língua portuguesa, publicados entre os anos de 2016 a 2020, país de origem Brasil e tipo de material artigo.

Após o levantamento foram selecionados artigos com os termos “Educação inclusiva” e “Educação e inclusão”. Os artigos selecionados foram colocados em uma planilha com dados sobre o título, autores, ano de publicação e revista onde foi publicado. Este estudo tomou como base a leitura integral das conclusões dos trabalhos selecionados.

Assim, após a leitura das conclusões, foram utilizados artigos publicados em revistas conceituadas, com autores renomados, para maior veracidade acerca das informações coletadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O início das pesquisas das publicações para este trabalho foi no dia 28 de junho de 2021 e terminou em 14 de julho do mesmo ano. Na primeira busca sem os filtros foram encontrados 2.105 artigos, porém foram aplicados vários filtros relacionados à temática da educação inclusiva e a amostra final contou com 8

trabalhos. A tabela 1 mostra as etapas da pesquisa sem os filtros e após a aplicação dos critérios de busca.

TABELA 1 – Etapas da pesquisa

FILTROS DE BUSCA	ARTIGOS ENCONTRADOS
Sem os filtros	2.105
Incluindo o operador booleano AND com o descritor INCLUSÃO.	1.209
Incluindo o ano de publicação.	647
Incluindo o tipo de material.	624
Após a aplicação do filtro país de publicação.	43

FONTE: Autoria própria.

Após a leitura das conclusões foram selecionados oito artigos.

A amostra selecionada para a pesquisa trouxe vários pontos relacionados aos problemas vividos por professores, muitos como, a questão da formação do professor, os problemas estruturais das salas, a falta de apoio da família para os alunos e a falta de investimento nos educadores, dentre outros, apareceram em mais de cinco artigos.

Não obstante a formação de professores nas graduações, ainda percebe-se a falta de preparo para atender aos alunos especiais, e o sistema fracionado de ensino para os dois grupos de alunos, especiais normais. Tais práticas ferem o que estabelece a legislação sobre educação inclusiva, numa perspectiva de inclusão efetiva, com apoio pedagógico e práticas de ensino iguais para todos.

O quadro 2 mostra a relação de artigos com os nomes dos autores, o ano de publicação e a revista onde os trabalhos foram publicados.

QUADRO 2 - Relação dos artigos selecionados para a pesquisa:

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO DE PUBLICAÇÃO	REVISTA
Concepções: Educação inclusiva e	Carla Cristina Marinho and	2016	Journal of Research in

educação especial	Sadao Omote		Special Educational Needs
Educação inclusiva: uma escola para todos	Antenor de Oliveira Silva Neto, Éverton Gonçalves Ávila, Tamara Regina Reis Sales, Simone Silveira Amorim, Andréa Karla Nunes, Vera Maria Santos.	2018	Educação Especial
Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva	Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes e Tânia Regina Lobato dos Santos	2018	Zero-a-Seis
Mediações pedagógicas online em educação inclusiva	Elisa Tomoe Moriya Schlunzen, Klaus Schlunzen Junior, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, Olga Lyda Anglas Rosales Tarumoto e Mario Hissamitsu Tarumoto.	2016	Journal of Research in Special Educational Needs
A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva	Carla Cilene Baptista da Silva, Elaine Soares da Silva Molero e Marcelo Domingues Roman.	2016	Psicologia Escolar e Educacional
Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial	Carla Cristina Marinho e Sadão Omote.	2017	Revista Educação Especial
A amizade na sala de aula e a educação inclusiva: reflexões filosóficas	Alonso Bezerra de Carvalho e Fabíola Colombani.	2017	Revista Educação Especial
Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho entre o ensino especial e a escola regular.	Manuela Castellanos Patiño	2018	Revista Electrónica en Educación y Pedagogía

FONTE: autoria própria.

O primeiro trabalho elencado no quadro 2 mostra uma temática voltada à relação entre qualidade da educação e educação inclusiva, e também faz um paralelo entre esses temas e os efeitos do trabalho dos professores e as concepções dos estudantes no tocante ao modelo de ensino com alunos especiais.

No segundo artigo selecionado para esta pesquisa os autores tratam da educação inclusiva no campo dos direitos de todos os cidadãos e sobre as injustiças verificadas na sociedade. Segundo os autores para que a educação inclusiva seja efetivamente vivida nas escolas e na sociedade é necessário que haja uma mudança na mentalidade das pessoas.

A conclusão dos autores do terceiro artigo selecionado mostra os problemas encontrados nas escolas, como falta de formação dos professores, resistência de alguns educadores, estrutura das salas, ausência das famílias, dentre outros, e também a

educação infantil como base para uma educação especial e inclusiva de qualidade.

No quarto artigo os autores concluem abordando os pressupostos esperados para as mediações pedagógicas no tocante às iniciativas para os estudos continuados de professores em relação à inclusão na educação.

Os autores do quinto artigo alegaram em suas conclusões que o que acontece no cotidiano das escolas está muito distante do que consta no papel. Há divisão entre os modelos de ensino para crianças especiais e normais. Alegam ainda a necessidade da formação continuada, da reorganização das unidades escolares e da valorização dos professores.

Na conclusão do sexto trabalho selecionado para esta pesquisa, observa-se que os autores relatam que a falta de interação entre os componentes curriculares dos cursos de pedagogia prejudicam a

aplicação efetiva da educação especial numa perspectiva inclusiva, e propõem a reformulação da grade curricular.

A amizade na sala de aula é o ponto de reflexão observado na conclusão do sétimo artigo. Os autores deixam bem claro que para que seja vivenciada efetivamente a ideia de inclusão nas salas de aula, se faz necessário que alunos especiais e normais, como também os educadores, criem laços de amizade com respeito mútuo para que a aprendizagem flua de forma que sejam respeitadas as individualidades de cada um.

O oitavo trabalho mostra em sua conclusão um paralelo entre os trabalhos nas escolas com alunos especiais e alunos do ensino regular na mesma sala de aula. Segundo eles não há interação entre o trabalho realizado com dois grupos de alunos. Os autores apontam também que o trabalho de inclusão deve ser vivenciado de maneira contínua, e que a colaboração entre educadores com trocas de sugestões e experiências e o acompanhamento da direção e da coordenação pedagógica escolar, são essenciais.

Os resultados encontrados nos artigos selecionados ratificam que são muitos problemas enfrentados pelos professores no cotidiano de uma sala de aula, principalmente nas turmas que contemplam alunos normais e especiais.

Muitos autores criticaram a falta investimentos e a estrutura inadequada das escolas para acomodar os alunos de maneira que sejam respeitadas as ideias de inclusão e do acesso para todos.

Outro ponto observado foi o fato de que alguns professores se recusam a trabalhar nas salas de aula com alunos normais e especiais juntos. Esse problema acontece em decorrência da falta de formação profissional continuada.

Uma boa formação acadêmica melhora as aulas no sentido de torna-las mais atrativas, haja vista a maior preparação do educador e melhor didática e prática de ensino, todavia não garante que os resultados serão

bons, uma vez que existem outros fatores preponderantes na aprendizagem e na inclusão dos alunos.

Assim, pontos como reestruturação da grade curricular de maneira a atender as necessidades dos alunos especiais, e união do poder público e da família, apoiados por políticas públicas mais direcionadas e efetivas, também devem ser trabalhados para que os ideais de inclusão e de acesso a todos sejam de fato vivenciados de forma efetiva em nossas instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando-se as produções escolhidas para a pesquisa observou-se que a inclusão ainda está muito distante do ideal nas escolas brasileiras. Faltam alguns ajustes que vão desde a falta de recursos, passando pela péssima qualidade das salas que não contam com materiais adequados, até a falta de políticas públicas que valorizem os professores.

Assim, mesmo com tantas normas que estabelecem o tema educação inclusiva, na prática os alunos com necessidades especiais são muito prejudicados no tocante à aprendizagem, pois ainda encontram-se sistemas paralelos de educação para alunos especiais e alunos normais. Percebe-se também que é comum a resistência de alguns professores quando se fala sobre o trabalho unificado com alunos normais e especiais, paralelamente a isso, a ausência da família na escola também dificulta o trabalho.

Portanto verificou-se que ainda há muito caminho a se percorrer para que as leis de inclusão sejam efetivamente cumpridas em todas as escolas, para tanto, seria necessário que as políticas públicas fossem mais direcionadas aos que necessitam da inclusão, e que as ações de educação inclusiva não se limitassem apenas como forma de socialização ou

interação, mas que o termo inclusão tenha como significado a efetiva expressão de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. B. DE; LUENGO, F. C. A amizade na sala de aula e a educação inclusiva: reflexões filosóficas. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 603, 2017.

DA SILVA, C. C. B.; DA SILVA MOLERO, E. S.; ROMAN, M. D. A interface entre saúde e educação: Percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 109–115, 2016.

FERNANDES, A. P. C. DOS S.; SANTOS, T. R. L. DOS. **Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva Zero-a-Seis**, 2018.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções: Educação Inclusiva E Educação Especial. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 313–317, 2016.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 629, 2017.

MORIYA, S. E. T. et al. Mediação Pedagógica on-Line Em Educação Inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 713–718, 2016.

OLIVEIRA, A. DE et al. Educação inclusiva : uma escola para todos Inclusive education : a school for all Abstract. **Educação Especial**, v. 31, p. 81–92, 2018.

PATIÑO, M. C. Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho entre o ensino especial e a escola regular. **Revista Electrónica en Educación y Pedagogía**, v. 2, n. 2, p. 88–99, 2018.



FAMÍLIA-ESCOLA: SUA PARCERIA NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES DA 9ª CLASSE DO COLÉGIO DO OIFIDI - ONDJIVA/ANGOLA

FAMILY-SCHOOL: YOUR PARTNERSHIP IN THE ACADEMIC DEVELOPMENT OF 9TH CLASS STUDENTS AT COLÉGIO DO OIFIDI - ONDJIVA/ANGOLA

Fernando Futi Puati ¹

ISSN: 2595-8704

RESUMO

O presente artigo tem como tema família-escola: sua parceria no desenvolvimento acadêmico. As relações família-escola desempenham um papel tão importante na evolução acadêmica e social do aluno. É importante que se estabeleça uma comunicação entre os integrantes dessa relação de modo que esta parceria proporcione muitos benefícios no aperfeiçoamento do aluno nos aspectos sociais, cognitivos e afetivo. Este estudo tem como objetivo, analisar a parceria da família com a escola no desenvolvimento acadêmico dos estudantes da 9ª classe do Colégio do Oifidi no ano letivo 2020/2021. Como procedimentos metodológicos adotou-se uma pesquisa de natureza descritiva, bibliográfica e apresenta uma abordagem qualitativa. A família é a fonte dos valores morais do aluno, sua parceria com a escola é fundamental e não pode ser desconsiderada, pois tanto as escolas como a família têm a responsabilidade de preparar o aluno para a vida e para a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Escola. Aprendizagem.

ABSTRACT

The theme of this article is family-school: its partnership in academic development. Family-school relationships play such an important role in the student's academic and social evolution. It is important to establish communication between the members of this relationship so that this partnership provides many benefits in improving the student in social, cognitive and affective aspects. This study aims to analyze the partnership between the family and the school in the academic development of 9th grade students at Colégio do Oifidi in the 2020/2021 academic year. As methodological procedures, a descriptive, bibliographical research was adopted and presents a qualitative approach. The family is the source of the student's moral values, its partnership with the school is fundamental and cannot be disregarded, as both schools and the family have the responsibility to prepare the student for life and society.

KEYWORDS: Family. School. Learning.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Licenciado em Pedagogia (Universidade 11 de Novembro). **E-mail:** fernandezpuati@gmail.com. **Currículo Lattes:** latters-cnpq.br/0672509645577874

INTRODUÇÃO

Na atualidade o sistema educativo clama pela necessidade de haver uma parceria família - escola com o objetivo de melhorar o aproveitamento acadêmico dos alunos. O aluno como um ser social dotado de direitos, deveres, limitações e que possui particularidades individuais deve ser aceito, amado e compreendido. Todos esses aspectos devem ser considerados pela família e pela instituição escolar de modo que o rendimento acadêmico seja satisfatório.

O meio familiar sendo a fonte primária da educação, é preciso que se desenvolvam um conjunto de ações envolvendo as duas instituições (família e escola), de modo a contribuírem no desenvolvimento educacional do aluno. As relações família-escola desempenham um papel tão importante na evolução acadêmico e social do aluno. É importante que se estabeleça uma comunicação entre os integrantes dessa relação, porque esta parceria proporciona muitos benefícios no aperfeiçoamento do aluno nos aspectos sociais, cognitivos e afetivo.

Segundo Paro (2000), a escola como instituição que tem a sua função de mediadora do conhecimento, precisa tomar conhecimento de que a família é responsável pela educação iniciante da criança e é complementada na escola. De uma forma geral, a prática educativa deve ser compreendida como uma cooperação família escola.

OBJETIVO

Analisar a parceria da família com a escola no desenvolvimento acadêmico dos estudantes da 9ª classe do Colégio do Oifidi no ano letivo 2020/2021.

METODOLOGIA

Do ponto de vista da sua natureza e quanto aos fins, a pesquisa realizada, classifica-se como descritiva

bibliográfica e apresenta uma abordagem qualitativa. Esta pesquisa foi desenvolvida no colégio do Oifidi, localizado no Município do Cuanhama, Província do Cunene em Angola. Participaram desse estudo professores e encarregados da educação do referido colégio. Foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como questionário aos pais e encarregados da educação e entrevista semiestruturada com os docentes.

Os questionários foram entregues aos encarregados que aceitaram participar desta pesquisa. Os pais e encarregados foram solicitados por intermédio de ligações telefônicas, de modo a agendar dia e hora que os questionários fossem entregues, depois de dois dias os questionários foram devolvidos. A amostra foi composta por nove participantes, dos quais seis pais e encarregados e três professores.

REFERENCIAL TEÓRICO :

CONCEITUANDO A FAMÍLIA

No passado a família era formada por pais e filhos, na qual cada membro tinha seu papel definido. Na atualidade a família mudou de restrita para alargada onde já é constituído por um conjunto de indivíduos que se unem, vão viver juntos e que tem afinidades.

A palavra família é definida como um grupo primário unido fundamentalmente por laços consanguíneos e afetivos. Também é considerada como uma instituição básica e fundamental da sociedade, orientada e organizada para responder e satisfazer os requisitos dos seus integrantes, vinculando-os ao mundo social, possibilitando assim a internalização, a recreação e a perpetuação da cultura através da socialização.

Segundo Kaloustian (1988), a família se estampa como o meio pelo qual é garantida a sobrevivência, a proteção dos filhos e outros membros, independentemente da constituição familiar.

É no seio da família onde se inicia a realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana. Para Pereira (2008), é no meio familiar onde a criança se firma como pessoa, o *habitat* natural de convivência solidária e desinteressada entre diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade.

“A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado” Declaração Universal dos Direitos do Homem, Art.º 16 al. 3, 1948, citado por Picanço (2012, p.8)

A ESCOLA

De modo geral a escola é uma instituição que vela pelo ensino e aprendizagem, com a finalidade de formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos cultural, cognitivo e social.

O papel da escola é a humanização, ou seja, levar o indivíduo próximo da sua humanização por meio do que foi produzido histórico e culturalmente. A educação escolar é uma educação formal, a mediação estabelecida no interior da escola precisa ser de fato uma mediação que visa à humanização do homem, por meio de aprendizagens significativas.

Perrenoud (2000) explana que o objetivo da escola não deve ser somente passar conteúdos, mas preparar - todos - para a vida numa sociedade moderna.

Para Silva (2002), a escola é uma instituição de construção de saberes e de conhecimentos, a sua função é formar sujeitos críticos, criativos, com valores, atitudes, hábitos, que dominem um instrumental básico de conteúdos e habilidades de forma a possibilitar a sua inserção no mundo do trabalho e no pleno exercício da cidadania ativa.

A PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Quando há participação ativa da família na aprendizagem do seu educando, o rendimento escolar resulta como sendo de muita qualidade. Sob essa ótica, a relação da família com a instituição escolar ajuda bastante na melhoria da aprendizagem do aluno. É por intermédio da inter-relação dessas duas instituições (família, escola) que o estudante adquire pleno desenvolvimento das habilidades, competências que precisa para uma qualidade educacional.

Segundo o Nascimento (2011), a escola é uma instituição que completa a instituição familiar, uma vez que juntas transformam-se em ambientes gradáveis para o desenvolvimento acadêmico do aluno. Uma boa cooperação da família com escola poderá estimular uma relação satisfatória e educação harmoniosa.

A função que os pais exercem no cotidiano do aluno é de muita importância para o seu desenvolvimento cognitivo, logo isso em nenhum momento deve ser desconsiderado.

A interação entre as duas instituições traz benefícios que contribuem para “possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos” (POLÍNIA; DESSESN, 2005, p. 305)

Infelizmente em nossas escolas angolanas não há ações que permitem a proximidade da família com as instituições escolares, a ausência de política pública acaba por afetar essa aproximação. As instituições escolares precisam criar interações entre as partes família/escola, não como troca de favores, mas como um complemento do que se estabelece no seio familiar. Nos dias atuais, os pais e encarregados da educação são

chamados para reuniões escolares apenas para serem informados dos resultados de avaliação de aprendizado dos seus educandos. A instituição escolar deve aproveitar as reuniões de pais como momento de interagir com a família, abolindo o simples ato de entrega de notas. Entregar notas na reunião acaba por se tornar momento de destaque de um ou outro.

Paro (2000) explana que a participação e cooperação dos pais e encarregados na escola devem ser estimuladas através projetos e atividades. A instituição de ensino deve aproveitar ao máximo a presença desses encarregados nas reuniões e procurar sempre instigar nos mesmos o desejo de fazer parte na instituição escolar.

ANÁLISE E RESULTADOS OU RESULTADOS E DISCUNSÕES

Para a apresentação dos resultados da análise de conteúdo efetuada e de modo a conhecer as opiniões dos participantes, pareceu-nos pertinente, proceder à descrição das opiniões dos participantes numa tabela.

QUADRO 1 - O quadro a seguir espelha as respostas dadas pelos pais e encarregados da educação sobre a pergunta: acha importante a presença da família na escola dos filhos? Por quê?

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Sim, a escola e família devem andar juntos para o melhor rendimento escolar.
P2	Sim, pois quando a família e escola caminham junto o rendimento e a qualidade do ensino é melhor.
P3	Sim, família e escola devem caminhar seguindo o mesmo objetivo, a formação do homem íntegro e útil para a sociedade.
P4	Sim, a família ajuda na para a melhoria

	do desempenho acadêmico do aluno.
P5	Sim, porque gera resultados acadêmicos satisfatórios.
P6	Sim, pelo fato de serem parceiros que trabalham para a qualidade do ensino aprendizagem.

FONTE: o autor.

Tendo em conta as respostas dadas pelos encarregados da educação, verifica-se que todos reconhecem a pertinência da participação da família na escola. A família é um parceiro fundamental da escola, pois ajuda na melhoria rendimento e da qualidade do ensino. A união da família com a escola contribuí na formação de homem integral, capaz de projetar o seu futuro assim como o futuro da sociedade.

QUADRO 2 - O quadro a seguir espelha as respostas dos professores sobre a pergunta: Como a escola pode incentivar a participação da família na escola?

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	É necessário que a escola inclua os pais e encarregados da educação nas atividades propostas
P2	Promover reuniões não para simples entrega de notas, mas sim para traçar linhas mestras com a finalidade de melhorar o desempenho acadêmico.
P3	Reunir com os encarregados da educação a fim de informá-los que a formação do aluno é responsabilidade da família e da escola.

FONTE: o autor

Levando em consideração as respostas dadas pelos professores, notamos que existem várias formas de estimular a participação da família na escola.

A participação da família não pode limitar-se na ida à escola, mas sim, participar em todas as atividades da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família como base de todos os avanços e a concretude da vida em sociedade, sua participação na

escola é muito importante para o desenvolvimento cognitivo do estudante. Para que a família e a escola possam cumprir com o seu objetivo de qualificar a educação do aluno, devem andar de mãos dadas, buscando traçar estratégias e propostas que possam contribuir com uma educação de qualidade, que possibilite a transformação social e formação de homens íntegros e úteis para sociedade, capazes de conduzir os destinos da mesma.

Todos participantes da pesquisa têm o conhecimento de que a família é fonte dos valores morais do aluno, sua parceria com a escola é fundamental e não pode ser desconsiderada, pois tanto as escolas como a família têm a responsabilidade de preparar o aluno para a vida e para a sociedade.

REFERÊNCIAS

KALAUSTIAN, S M. **Família brasileira, a base de tudo.** Brasília: Unicef,1998, acesso: em 28/07/2021

NASCIMENTO, Ana. **A relação família-escola e a otimização do processo de aprendizagem.** Rio de Janeiro – RJ/ 2011. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Veiga de Almeida.

Pereira, M. (2008). **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso.** Universidade de Málaga.

Perrenoud P. (2000). **Entrevista de Paola Gentile e Roberta Bencini a Phillipp Perrenoud.**

PICANÇO, A.L.B. **A relação entre escola e família. As suas implicações no processo de ensinoaprendizagem.** LISBOA, 2012, cesso: em 30/07/2021

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: Acesso em: 31.07.2021

SILVA, A. M. M. **Da didática em Questão ás Questões da Didática.** CANDAU, Vera Maria (org). Didática, Currículo e Saberes Escolares X ENDIPE. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p.187-197.



A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS REGULARES

THE INCLUSIVE EDUCATION IN REGULAR SCHOOLS

Jamille Carinne Silva Fagundes ¹

RESUMO

O presente trabalho tece considerações sobre a verdadeira inclusão escolar, relatando um pouco sobre o processo histórico da Educação Especial e inclusiva no Brasil, o qual teve início na década de 40, mas se intensificou a partir de 2008, com aprovação de leis, dizendo que crianças e jovens com deficiência poderia frequentar as escolas regulares de ensino. Discorre sobre o amplo sentido da palavra inclusão; enfatiza os desafios da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, deixando claro que incluir não é o mesmo que integrar. Coloca que a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos do ser humano que desde muito cedo aprende a mamar, falar, andar, pensar, garantindo assim, a sua sobrevivência e que a aprendizagem escolar também é considerada um processo natural, que resulta de uma complexa atividade mental, na qual o pensamento, a percepção, as emoções, a memória, a motricidade e os conhecimentos prévios estão envolvidos e onde a criança deva sentir o prazer em aprender e que toda criança tem capacidade de aprender; deixando claro que os pais, a família tem um papel imprescindível para a aprendizagem do filho, tenha ela alguma necessidade educativa especial ou não; embasando teoricamente também a importância da afetividade para a educação em si e para a educação inclusiva; concluindo com a importância do Estudo constante dos profissionais da educação sobre o tema educação inclusiva e especial e sua importância para cada jovem e criança com algum tipo de deficiência, pois é através da educação que todo que qualquer sujeito é verdadeiramente inserido na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Escola. Família. Sociedade.

ABSTRACT

The present work makes considerations about the true school inclusion, reporting a little about the historical process of Special and Inclusive Education in Brazil, which began in the 40s, but intensified from 2008, with the approval of laws, saying that children and young people with disabilities could attend regular teaching schools. It talks about the broad meaning of the word inclusion; emphasizes the challenges of including students with Special Educational Needs in regular education, making it clear that including is not the same as integrating. It states that learning and knowledge construction are natural and spontaneous processes of the human being who learns from an early age to breastfeed, speak, walk, think, thus ensuring their survival and that school learning is also considered a natural process, which it results from a complex mental activity, in which thinking, perception, emotions, memory, motor skills and prior knowledge are involved and where the child should feel pleasure in learning and that every child has the capacity to learn; making it clear that the parents, the family, have an essential role in the child's learning, whether he/she has any special educational needs or not; theoretically grounding also the importance of affectivity for education itself and for inclusive education; concluding with the importance of the constant study of education professionals on the theme of inclusive and special education and its importance for every young person and child with any type of disability, as it is through education that everyone who is a subject is truly inserted in society.

KEYWORDS: Inclusion. School. Family. Society.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Graduada em Pedagogia Fundação Educacional Nordeste Mineiro; Pós-Graduação em Supervisão Escolar- Universidade de Nova Venécia; Psicopedagogia Clínica e Institucional- UNIVES; Graduação em Sociologia – FANAN; Graduação em Ciências Sociais – FANAN. **E-mail:** jamillecarinne@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7300677104199167

INTRODUÇÃO

O referido trabalho é um convite à reflexão sobre a importância da inclusão na educação escolar, voltado para um ensino dinâmico e criativo, em prol de uma educação de qualidade que valorize e respeite o ser humano como possuidor de talentos. A prática educativa é um dos caminhos para a inclusão. Porém, apesar dos debates e estudos sobre a inclusão das pessoas com deficiências (PcD) no ensino regular, na prática a escola não sabe como interagir com estes alunos, que muitas vezes ficam excluídos na sala de aula. Existe discriminação das pessoas em incluí-los na sociedade, que é capitalista e ignora tudo que não atende aos interesses do capital, prioriza o belo e o perfeito. Este trabalho objetiva proporcionar uma reflexão e conscientização da importância da inclusão das pessoas com deficiências no ensino regular.

A inclusão de alunos com algum tipo de deficiência no ensino regular é desejada por famílias, educadores e escola. Assim sendo, este estudo é uma reflexão sobre o resultado da pesquisa e análise de documentos, propostas, leis e aspectos em favor da inclusão. A importância da discussão referente a esse tema se justifica pelo fato de que para os alunos com algum tipo de deficiência, seja ela física, motora ou intelectual, ainda hoje não acontece a inclusão como deveria ser de em todas as escolas. E ocorre de maneira maquiada apenas, ou seja, não há preparo suficiente, nem quanto à estrutura física nem mesmo quanto à capacidade técnica. Muitas vezes deixam de realizar o seu papel, esperando recursos considerados necessários para a aprendizagem dessas crianças. Essa é uma ação a ser construída coletivamente, pois envolve alunos com necessidades educativas especiais, no mesmo espaço com os demais alunos, requer adequações curriculares, apoio e recursos especiais que já estão legalmente garantidos aos alunos com

necessidades educativas especiais, porém na prática ainda não estão disponibilizados na escola.

O referido trabalho enfoca a importância da inclusão no ensino regular, mostrando a grande relevância da escola em atuar adequadamente para melhor atender essa demanda, sentiu-se necessidade de proporcionar uma reflexão e conscientização da importância da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, pois, tendo em vista uma melhor interação com o referido aluno favorecerá seu desempenho, desenvolvimento, ou diminuirá o nível de dificuldades de aprendizagem. O problema para qual este trabalho busca reposta resume em refletir a seguinte temática: Como o papel da família, da escola e do educador pode contribuir para que as crianças e jovens com qualquer tipo de deficiência possam ter na escolar regular o seu direito de aprender atendido adequadamente, aumentando suas habilidades cognitivas.

A escola inclusiva tem como tarefa e objetivo, ensinar os alunos a compartilhar o saber, os sentidos diferentes das coisas, as emoções, as discussões e as trocas de experiências. É na escola que os indivíduos desenvolvem o espírito crítico, a observação e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões; e esta nova perspectiva de educação é um grande avanço, pois contrasta com um passado, e muitas vezes presente, altamente excludente e preconceituoso. Dessa forma, cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, baseada nas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagens que lhe são próprias. Devem ter acesso às escolas regulares que farão adequações através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, atingindo então uma educação para todos.

O objetivo do referido trabalho é possibilitar a compreensão de que integrar colocar no mesmo espaço não é o mesmo que incluir, pois, incluir significa

universalizar oportunidades. Assim sendo, a justificativa para a realização deste artigo está em perceber a importância de atuar com competência na educação inclusiva sabendo lidar com as diferenças de cada aluno, respeitando o seu tempo de aprendizagem e as suas limitações. Para a realização deste trabalho foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque descritivo trazendo cunho bibliográfica em que foram adotados recursos disponíveis por meio de livros, jornais, artigos, revistas, Internet, dentre outros.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial no Brasil é uma forma enriquecida da Educação Geral, pois possui os mesmos objetivos e finalidades, ou seja, prestando assistência às crianças com necessidades educacionais especiais, lhes dando a oportunidade de enfrentarem os obstáculos de frente com a mesma dignidade com que os ditos normais enfrentam.

A história da educação especial no BRASIL começou na década de 40, o Brasil ainda não havia adotado as políticas assistencialistas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais; os mesmos eram destinados a exclusão social, mas isto acontecia pela falta de informação, eram tempos ainda remotos, mas hoje com toda a tecnologia e informatização dos assuntos não se pode justificar o porque de ainda haver exclusão social e educacional, com a constituição de 88 são criadas leis que resguardam os cidadãos da discriminação, dando-lhes o direito a vida social e ao mercado de trabalho.

Conforme Mazzota (2003, p.68) “o princípio básico implícito é o de que a educação dos excepcionais deva ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral” (sentido genérico, ou seja, envolvendo situações

diversas para o ensino aprendizagem), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais.

Mazzota (1992, p.60) “destaca que a Educação Especial não deve ser entendida como simples instância preparadora para o ensino comum; embora se deseje que o maior número de alunos possa dele beneficiar-se”.

Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, junto ao Ministério da Educação. No final da década de 70 são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área da Educação Especial e em 1985 é criado pelo governo federal um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas na questão das pessoas com necessidades especiais. Em 1986 é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Necessidades Especiais; em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade na implementação da política de educação especial (MENDES, 2006).

Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, com mais de trezentos representantes de noventa e dois governos, com o intuito de promover a educação para todos, favorecendo o enfoque da educação integradora, uma melhor capacitação das escolas, visando o bem comum e o bem-estar de todos os indivíduos, principalmente as pessoas com necessidades especiais. Surgindo dessa conferência a Declaração de Salamanca, tida como o mais importante marco mundial da difusão da filosofia de educação inclusiva (MENDES, 2006).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.05):

Nova Linha de ação para a educação especial aprovada com o principal objetivo de integrar adolescentes, crianças e adultos com necessidades educativas especiais em escolas comuns

de ensino, dando-lhes oportunidade para um melhor desenvolvimento.

A escola precisa se preparar para receber o aluno com necessidades especiais. É necessário sensibilização e treinamento de seus funcionários em todos os níveis, reorganizar os recursos materiais e físicos da escola, sensibilizar pais, para que possam ser mais ativos, preparar comunidade, empresas, entidades para acomodar um futuro trabalhador com NEE,

O professor deve estar consciente deste e de tantos outros direitos que são assegurados a todas as crianças e jovens incluindo principalmente aqueles com necessidades educacionais especiais.

Segundo a Secretaria de Educação Especial devem ser assegurados aos docentes cursos para sua capacitação e que neles tenham as competências devidas para poder receber este aluno. Além disso, a Secretaria desenvolve ações para poder apoiar os sistemas de ensino, desenvolve Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - presencialmente e à distância;

Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;

Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade);

Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

Fornece ainda apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para garantir a oferta de um melhor atendimento educacional especializado para a complementação da escola, de acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

O docente deve além de ter o conhecimento da sua área, conhecer cada um dos seus alunos, observar como é o aprendizado e como este absorve o conhecimento que lhe é transmitido, assim deve ser

uma escola inclusiva onde o ensino e a aprendizagem são consideradas igualmente importantes.

QUE QUER DIZER INCLUSÃO?

O conceito de inclusão é amplo, incluir quer dizer que alguém está fora de determinado contexto ou lugar, a inclusão é, portanto, colocar o indivíduo dentro a qual ele deveria estar.

No campo educacional, a inclusão se caracteriza como uma ampliação do acesso à educação a grupos excluídos historicamente desse direito em função de classe social, gênero, etnia, faixa etária e deficiência, o que garantiria a democratização do ensino. Assim sendo, Ferreira (2005, p. 43) afirma que inclusão educacional é um termo utilizado em referência a todas as pessoas que foram, de alguma forma, excluídas no e do contexto escolar, pois não encontraram oportunidades para participar de todas as atividades escolares, ou se evadiram, foram expulsos ou suspensos, ou não tiveram acesso à escolarização, permanecendo fora da escola.

Nessa perspectiva inclusão deve atingir todas as classes que são vistas como minorias, que por um motivo ou outro são excluídos socialmente, moralmente e fisicamente. O que se pretende com a inclusão não é colocar o indivíduo que está fora dentro, mas sim tornar todos os espaços, lugares ambientes favoráveis, capacitados e viáveis ao convívio harmonioso para todos os indivíduos, e que principalmente seja respeitado suas limitações e o tempo que cada um tem para executar tarefas ou assimilar aprendizado.

A INCLUSÃO DA SEGREGAÇÃO A INTEGRAÇÃO

Com o passar dos tempos e muitos esforços de médicos essas instituições começaram a mudar sua maneira de ver a criança portadora necessidade especial e começaram as primeiras manifestações de

interação com esses indivíduos esboçando os primeiros passos para integrá-los a sociedade.

Segundo o dicionário Aurélio (2001, p. 394) “integração quer dizer tornar-se arte integrante, incorporar-se, fazer parte, integralizar”. Sendo assim a criança portadora de necessidade especial iniciou sua caminhada rumo a sua autonomia e inserção na escola e na sociedade, deixando de lado o isolamento e começando o processo que hoje chamamos inclusão.

De acordo com Bueno (2000, p.441) “integração significa totalização, complementação, adaptação”. O que o autor quer dizer é que para a integração acontecer ela deve incluir esses indivíduos em todas as atividades escolares, de lazer, de trabalho, social etc.

Analisando a segregação e a integração pode-se dizer que muito tem sido os avanços da primeira para segunda e que está por sua vez tem contribuído muito para de fato acontecer um novo e necessário movimento na educação e na sociedade como um todo a inclusão escolar.

CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR

Inclusão é o privilégio de conviver com a diferença, o papel do docente neste momento é importante porque ele principalmente tem que vencer o seu preconceito e também aprender com as diferenças e essas diferenças não vem apenas das crianças com deficiências, mas de todas elas cada criança tem seu tempo e seu limite.

De acordo com Simone Mainieri Paulon:

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.

Assim sendo, a escola deve ser o espelho dentro e fora da sua zona, ou seja, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) não podem ser tratadas de uma forma no ambiente escolar e em sua casa, no trabalho ou mesmo em outros lugares de outra, a escola deve mobilizar-se de forma que consiga fazer o próximo entender que todos têm diferenças em menor ou maior grau. Vive-se em uma sociedade democrática e que todo ser vivo necessita da presença do outro, assim porque não contribuir para o desenvolvimento na transformação de uma nova era educacional onde a palavra inclusão será destinada a todos e não apenas a alguns.

A inclusão necessita que as instituições escolares trabalhem com a diversidade em vez da homogeneidade, avaliando a realidade e proporcionando ações que garantam o acesso, a permanência e a valorização destes em um novo meio social diferente daquele que ele estava designado onde não tinha oportunidades, e tudo era feito apenas para ele, vivia isolado em seu mundo sem poder dividi-lo com outros, parte disso é culpa da instituição intitulada escola especial e dos pais, pois estes sempre querendo proteger, com receios diversos acabavam por transmitir. A criança necessita de experiências para poder desenvolver o seu aprendizado.

A INCLUSÃO NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Uma sala de aula é normalmente composta de alunos, meninos ou meninas não têm diferença, todos são capazes de aprender, alguns se desenvolvem mais do que os outros, mas no final todos aprendem cada um no seu tempo, é isso que a Constituição Federal relata em seu artigo 205, todas as crianças e

jovens podem e devem estar reunidos em uma mesma sala, o ensino deve ser ministrado a todos de igual forma, assim não deve ser diferente com os alunos que tiverem alguma necessidade especial educativa, está na constituição é para ser assegurado, garantindo a igualdade.

O cenário da educação inclusiva vem mudando e para melhor, o atendimento mais qualificado, abrange uma área maior das necessidades dos alunos que estão inclusos na rede regular de ensino, que é responsável pelos desafios e as ações, assumindo a responsabilidade de incluir em seu espaço e de forma cautelosa e diversificada a educação inclusiva com a educação regular, cada criança tem um grau maior ou menor de dificuldade e no caso da inclusão as crianças e jovens com NEE tem as suas diferenças necessitando de maior ou menor atenção dependendo do seu grau de desenvolvimento.

De acordo com Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990:

Relata alguns benefícios para um melhor desenvolvimento em sala de aula: A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; Expansão do enfoque da educação para todos; Universalização do acesso à educação; Oferecimento de um ambiente adequado para a aprendizagem.

Portanto é fundamental que a escola inclua o aluno não só no espaço físico, mas no contexto escolar em si, atendendo todas as suas reais necessidades, e respeitando seus direitos.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A família é o primeiro grupo de relacionamento prático que a criança conhece. As

funções dos pais, tios, avós, e primos fazem parte das trocas de experiências e de tomada de decisões.

Segundo Assumpção Junior (1997, p34):

...a criança aprende sobre o mundo através de cada pessoa da família. Assim se os integrantes da família como um grupo, reagirem a ela de modo positivo, é provável que as crianças se vejam sob uma luz positiva, pois cada pessoa na família diz as outras quem elas são e se provavelmente serão bem-sucedidas ou não, mesmo antes de entrarem para a sociedade maior além dos limites do lar.

A família é importante na vida de qualquer criança e em qualquer situação assim sendo a família transmite aos seus os valores morais exigidos pela sociedade e necessários para um bom relacionamento, dessa forma a família é o maior elo entre o sucesso e o fracasso de uma criança no processo de inclusão escolar, pois ela tem o poder de agir positivamente assessorando, incentivando e apoiando o aluno e a escola, mas também pode negatar essa inclusão quando se omite da responsabilidade cabível a ela transmitindo toda responsabilidade de educar, ensinar e incluir o portador de necessidades especiais às escolas.

Percebe-se que quando a família faz seu papel de incentivadora possibilidades de um crescimento intelectual e do aprendizado aumenta e muito de forma que a inclusão escolar ultrapassa os limites da educação chegando ao trabalho, esporte, lazer, transporte e a sociedade como um todo.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: O DESAFIO DA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

A educação inclusiva é uma realidade renovadora na instituição escolar que amplia a participação dos estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Significa uma grande reestruturação da

cultura, da práxis pedagógica e das políticas existentes na escola. A inclusão no Ensino Regular permite, na prática, evidenciar o fundamento de que todas as crianças devem aprender juntas, com dificuldades ou diferenças que apresentam. Falar em inclusão e participação é falar em dignidade humana do cidadão, ao usufruir e exercer os direitos humanos.

A educação inclusiva precisa inserir verdadeiramente os alunos e inclusivo respeitar as deficiências e diferenças que se possa existir, reconhece que todo ser humano é diferente, e que as instituições escolares e os paradigmas de educação precisam ser demudados para acolher às necessidades individuais de todos os educandos, independente da diferença em que apresentam.

Como afirma Baumel (1998, p. 35):

Dentro do campo da educação, adotar a escola inclusiva é projetar e desenvolver equalização de oportunidades e objetivar a integração de todos os escolares, promovendo igualdade de oportunidade e de participação. Nesse contexto, cabe a escola adotar os princípios da escola inclusiva, construir programas voltados para valorização da diversidade, melhorar as respostas de e para cada aluno, ter o compromisso de oferecer apoio para todos os alunos obterem êxito, admitindo dificuldades e diversidades.

Como diz Kupfer e Petri (apud Figueiredo, 2002, p. 67):

A reformulação da escola para incluir os excluídos precisa ser uma revolução que a ponha do avesso em sua razão de existir, em seu ideário político pedagógico. É necessário muito mais do que uma reformulação do espaço, do conteúdo programático ou de ritmos de aprendizagem, ou de uma maior preparação do professor.

Pensar a inclusão é pensar uma escola que atende a todos indistintamente e que pode ser repensada em função das atuais exigências do mundo contemporâneo e das exigências desse novo alunado, tendo em vista que todos os alunos, independentemente de qualquer tipo de diferença, têm direito de aprender.

Freire (1996, p.13) salienta que:

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Vale ressaltar que não se deve confundir diferença com deficiência. Por esta última se entende: imperfeição, erro, falha, insuficiência, incapacidade. Vale ressaltar que no mundo não têm pessoas normais e necessidade especiais; existem sim, os diferentes, que aliás, somos todos, existem os seres humanos com os mesmos direitos de uma vida digna e respeitável. Assim sendo, cada ser humano tem o direito de ser respeitado em suas limitações, imperfeições e diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na inclusão escolar como um gesto de apenas colocar o portador de necessidades especiais em sala de aula é fácil. Mas quando se pensa em uma inclusão que integra o aluno a todas as atividades escolares e extraescolares com condições favoráveis ao desenvolvimento do aluno ao trabalho do professor é desafiador.

Sabemos que não há receita milagrosa que venha amenizar os desafios e obstáculos enfrentados pelo professor e/ou profissional da educação no seu dia

a dia. Na prática, a educação inclusiva consiste num desafio que ultrapassa barreiras da sala de aula. Uma educação mais humanizada, num sistema de educação que prima pelo conteúdo e incentiva a concorrência e a individualidade em seu nome de um futuro promissor num mundo cada vez capitalista e materialista, faz da inclusão das pessoas com deficiência com seus ritmos, objetivos e necessidades, na maioria das vezes fora dos padrões normais, no maior desafio da contemporaneidade. Mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura com a estruturação de disciplinas voltadas à fundamentação teórica, ao conhecimento acerca das deficiências e as práticas pedagógicas que envolvam essa clientela, além da garantia da formação continuada, de uma política de valorização do profissional da educação, de estrutura física e humana capazes de auxiliar o trabalho do professor, consiste em requisitos básicos e fundamentais à viabilização, de fato, da inclusão.

Deve-se ressaltar que promover a inclusão, não significa, apenas, permitir que o aluno especial adentre em uma escola regular, mas, principalmente, garantir que lhe sejam dadas condições de aprendizagem, desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, por ele ser sujeito de direitos e cidadão (CURY, 1999). É imprescindível que, cada pessoa com deficiência, não importando idade, tipo de deficiência, classe social, com todas as suas peculiaridades, receba atenção e acompanhamento necessários ao pleno desenvolvimento de suas habilidades e capacidades. É assim que entendemos educação inclusiva, uma proposta desafiadora que não só pregue a igualdade de condições, mas a promova em suas ações e relações, a partir de uma escola que contemple a diversidade e a diferença.

REFERÊNCIAS

INCLUSÃO. Disponível em: <<http://www.wikipédia>>. Acesso em 30 de out. 2010.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. Editora Nova fronteira 4ª Ed, 2001.

FERREIRA, W. B. **Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca**. In: RODRIGUES, D. (org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???** In: **Inclusão**. Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. v. 1, n. 1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação 43 Especial, 2005. p. 40-46.

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

Paulon, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro. v.11, n.33, set./dez.2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Questão de Entendimento**. In **Mesa-Redonda: Mudanças de Atitudes da Escola Frente à Integração**. 1993.

CAPACITAÇÃO do docente para trabalhar com inclusão. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> acesso em: 11 de Nov 2010

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Ministério da educação. Disponível em: <[/;HTTP//portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)> acesso em: 05 de Nov 2010.

ASSUNÇÃO J.R.F.B. **transtornos invasivos do desenvolvimento infantil**. São Paulo. Lemos editora, 1997.

A **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA** (Salamanca - 1994) **princípios, política e prática em educação especial** disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara>> acesso em 28 de out 2010.

AINSCOW, M. (1997). **Educação para todos: torná-la uma realidade**. In: Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BAUMEL, Roseli C.R.C., SEMEGHINI, Idméa (orgs). **Integrar/Incluir: Desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

BRASIL. Constituição Federal (1998). Rio de Janeiro: FAE, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á Prática Educativa**. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIGUEIREDO, Rita Viera de. **Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade**. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo. (orgs). **Políticas organizativas e curriculares: educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MADER, Gabrielle. **Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma**. M. MANTOAN, Maria Tereza, Egler. **A integração da pessoa portadora de deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar de necessidade especiais mentais: Formação de Professores**. In: **A integração de pessoas com deficiência. Contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennon, 1997.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

PAULA, Jairo, **Inclusão mais que um desafio escola, um desafio social**. São Paulo: Jairo de Paula, 2006.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BALL, STEPHER. **Education Reform**. Londres: Open University Press, 1997.

CURY, C. R. J. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 15, 1999.

Declaração de Salamanca / 1994

Legislação Federal Básica na Área da pessoa com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/CORDE. Brasília – DF, 2007.

MANTOAN, MARIA T. E. Ensino inclusivo/ Educação de qualidade para todos. **Revista Integração**, Brasília, n. 20, 1998.

Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília, setembro de 2007.

SEESP/MEC. **Programa de Educação Inclusiva: Fundamentação Filosófica**. Brasília, 2004.

Características de uma escola inclusiva. Disponível em: <http://portaleducacaoinclusiva.blogspot.com/2014/04/caracteristicas-das-escolas-inclusivas.html>



A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA ADEIRIU A JUSTIÇA ARBITRAL NA BUSCA CONSTANTE DE UM MELHOR SERVIÇO PÚBLICO

THE PUBLIC ADMINISTRATION JOINED ARBITRAL JUSTICE IN THE CONSTANT SEARCH FOR A BETTER PUBLIC SERVICE

Alexssandro Moreno de Paula de Souza ¹

RESUMO

A Conciliação, Mediação, e Arbitragem como Instrumento Transdisciplinar na Resolução de Conflitos diante das necessidades de uma sociedade moderna. A aplicação de Leis e Normas que promovam na vida prática conhecimentos e resoluções de conflitos sob o espectro antagonico entre as Jurisdições e Competências do Poder Judiciário Estatal e a “Justiça” Arbitral em uma rede de ligação entre os diferentes saberes. A Arbitragem é utilizada em diversos países no mundo, e no Brasil até já foi Jurisdição de cunho obrigatório quando a lide era voltada para o Direito Comercial. Contudo, diante do avanço das legislações, em especial a Constituição “cidadã” de 1988, e o marco civil de 2015 que reformulou, por completa a legislação processual civil, e ainda trouxe outras legislações modernas, dentre as quais consolidou-se o entendimento sobre o “Tribunal Multiportas” e o rompimento dos preconceitos de que a Arbitragem não é mais e apenas um mero instituto materializador de homologações de acordos, mas sim um instituto forte, com sua Jurisdição reforçada e ampliada, na busca da paz social, ampliar o acesso à justiça pela “porta” que a parte prejudicada escolher, pelo descongestionamento de processos no Poder Judiciário Estatal, sempre na busca constante e inicial da resolução consensual da lide.

PALAVRAS-CHAVE: Tribunal Multiportas. Justiça Arbitral. Arbitragem.

ABSTRACT

Conciliation, Mediation, and Arbitration as a Transdisciplinary Instrument in Conflict Resolution in the face of the needs of a modern society. The application of Laws and Norms that promote knowledge and conflict resolution in practical life under the antagonistic spectrum between the Jurisdictions and Competences of the State Judiciary and Arbitration "Justice" in a network of links between different types of knowledge. Arbitration is used in several countries around the world, and in Brazil it was even a mandatory Jurisdiction when the dispute was focused on Commercial Law. However, given the advancement of legislation, in particular the "citizen" Constitution of 1988, and the civil framework of 2015 that completely reformulated the civil procedural legislation, it also brought other modern legislations, among which the understanding on the "Multiport Court" and the breaking of prejudices that Arbitration is no longer and just a mere materializing institute for the ratification of agreements, but a strong institute, with its reinforced and expanded Jurisdiction, in the search for social peace, to expand access to justice through the “door” that the aggrieved party chooses, for the decongestion of processes in the State Judiciary, always in the constant and initial search for the consensual resolution of the dispute.

KEYWORDS: Multiport Court. Arbitration Justice. Arbitration.

¹ Mestrando em Ciências Jurídicas pela ACU – Absolute Christian University. Graduação em Direito. Universidade Veiga de Almeida, UVA. E-mail: alexssandro.adv@gmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/3945878873148465

INTRODUÇÃO

No primeiro momento é importante entendermos, em simplificada explanação, um pouquinho sobre o que é, e como funciona essa pouquíssima falada “Justiça Arbitral” ou a tecnicamente conhecida como Lei Federal 9.307/96 Lei de Conciliação, Mediação e Arbitragem.

O surgimento de conceitos sobre sociedade e cidadania proporcionou a superação da fase em que se entendia o conceito de justiça por “*olho por olho - dente por dente*”. Então, o Estado aderiu o entendimento de que quem aplicaria a justiça seria o próprio Estado. Assim, implantou um sistema de justiça chamado Poder Judiciário, o qual monopolizou a jurisdição e as soluções de conflitos. Durante décadas e décadas o Brasil entendeu que somente o Poder Judiciário poderia solucionar, de forma oficial, os conflitos existentes em seu território nacional. Porém, as leis e seus entendimentos não devem ser rígidos como o aço, tampouco imutáveis, pois se as leis são editadas e publicadas visando a prevenção e solução de conflitos, possuindo como pano de fundo a paz social. Então essas mesmas leis e seus entendimentos, diante de um sistema democrático de direito, devem ser adequados, quantas vezes se fizerem necessários, para que sejam entendidos os novos ciclos e conceitos da própria sociedade, e principalmente atendidos os novos anseios preventivos e repressivos sobre os conflitos contemporâneos de novos conceitos de relações interpessoais, tecnológicos, patrimoniais e outros.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e não experimental, tecendo de cunho bibliográfico diante de autores renomados com a temática, utilizados sites de busca: www.google.com.br e www.jusbrasil.com.br, e

os seguintes descritores: Tribunal Multiportas, Conciliação, Mediação e Arbitragem.

No Brasil a Arbitragem foi instituída pela constituição do império em 22/03/1824, e sua aplicabilidade chegou ao seu ápice quando os assuntos sobre Direito Comercial eram compulsoriamente (obrigatoriamente) tratados pela Arbitragem. Porém, inusitadamente, o Brasil não acompanhou os avanços da Arbitragem conforme os outros países do mundo, e sua importância nacional foi desfalecendo, e o uso do juízo arbitral foi restrito, no decorrer da história, sendo mais comumente utilizada em questões comerciais internacionais. Mas em 1996 sob o imenso esforço do Senador Marco Maciel (ex Vice-Presidente da República), e após longos 4 anos de tramitação na busca da sua constitucionalidade, foi publicada a Lei Federal 9.307/1996 que estabeleceu novas regras e possibilidades para a sociedade brasileira, civil e empresarial, socorrerem-se a novos métodos de solução de conflitos, os quais rotineiramente eram enviados à solução do Poder Judiciário (Federal ou Estadual). A modernização da Arbitragem no Brasil alavancou o conceito do país não só para a sua própria população, mas também diante de um cenário internacional, uma vez que surgiu a possibilidade de homologação de sentenças arbitrais internacionais para aplicação e cumprimento em solo brasileiro. Esse contexto foi de suma importância para oferecer maior segurança jurídica para novos investidores internacionais aplicarem milhões e milhões de dólares com a instalação de bases de suas empresas multinacionais no Brasil. Em derradeira consequência foi possível observar exponencial crescimento de populações internacionais de engenheiros e outros profissionais que acompanharam a expansão comercial para o Brasil. E ainda milhões de novas vagas de trabalho para os brasileiros, assim como o aumento da movimentação da economia privada e também da pública com o recolhimento de impostos, taxas e outros. Então em apertada síntese é possível concluir

que historicamente a Arbitragem funcionou como uma “benção” silenciosa, mas ainda assim é pouquíssima valorizada pelos institutos de ensino no país. E a sua consequência é a reduzidíssima aceitação e aplicação. Logo, como revela o ditado popular que “*quem sofre com a briga entre a maré e o rochedo é o marisco*”, a pouca ênfase nas escolas e faculdades sobre a Conciliação, Mediação e Arbitragem, desencadeou seu quase desuso e desconhecimento nacional. E assim, a população que verdadeiramente precisa socorrer-se de soluções rápidas e de custo acessível diante de ricos e grandes prestadores de serviços, sofre com a demora e complexidade do conhecido sistema de justiça estatal (Poder Judiciário). Muitas das vezes essas pessoas menos favorecidas financeiramente e culturalmente acabam por não buscar seus direitos por acreditarem, e realmente as vezes o é, um sistema de elevado custo, elevada demora para a resolução dos litígios, por possuir elevados tipos de recursos e instâncias, e que a cada recurso ou instância eleva ainda mais o custo processual estatal e principalmente advocatício. Importante registrar o ressaltado e belíssimo esforço dos colaboradores Defensoria Pública (instituição nacional que busca prover uma espécie de “*advogado gratuito*”), mas também assolada com milhares de processos, e pouco reconhecida e aparelhada pelo Estado, não consegue efetivar a excelência na prestação de seu serviço, conforme merece a instituição. E desse cenário jurídico, poucos ganham muito dinheiro com a procrastinação, e muitos desistem no meio do custoso e prolongado caminho processual, o qual pode durar anos e anos, e muitos ainda nem se quer buscam seus direitos por já conhecerem a pragmática saga desse sistema jurídico em que se monopolizou a jurisdição da justiça.

O que se busca nesta matéria não é tecer comentários alienando a imagem do Poder Judiciário Estatal Brasileiro, é apenas contextualizar a real condição de milhões e milhões de pessoas que sofrem em seus processos, diante de diversas fases e longos

períodos para a efetiva resolução dos conflitos, muitas das vezes sobrepujados por diversos recursos processuais. E ainda depende de modernizar e adequar interpretações de legislações antigas, que muitas das vezes foram editadas há mais de 40 ou 50 anos, e que já não contemplam mais aplicabilidade daqueles termos, valores ou até mesmo artigos inteiros que tratavam de uma outra época em que os costumes e valores sociais e empresariais eram outros. E observando essa possibilidade, mesmo que timidamente, diante do elevado sentimento de Democracia, a Administração Pública Brasileira iniciou a adesão de determinados procedimentos especiais, os quais buscam a simplificação do direito e de seu acesso. Diante de tal entendimento o Conselho Nacional de Justiça do Brasil (CNJ) em 2010 publicou uma Resolução de número 125 sob a qual foi possível estabelecer o reconhecimento do conceito “Tribunal Multiportas”, e assim permitir a inclusão e utilização de “novos” métodos e mecanismos privados ou informais de solução de litígios (BRASIL, CNJ, 2010).

Conforme colacionado anteriormente, o avanço legislativo é pertinente diante da evolução de conceitos e necessidades de quem verdadeiramente emana o “poder” brasileiro, ou seja, o povo. Então, no ano de 2015 foram publicadas diversas legislações que trouxeram múltiplas mudanças e também benefícios no sistema judicial e extrajudicial. O próprio Código de Processo Civil (Lei 13.105/2015), que é uma lei de base para o direito brasileiro, foi por completo reformulado, e contemplou parte relevante sobre a instituição da Arbitragem, e da validade da Sentença Arbitral como Título Executivo. A própria Lei Federal 9.307/96 também sofreu modernizações no ano de 2015 e 2019, as quais possibilitaram maior efetividade para as resoluções de conflitos via Arbitragem, como por exemplo, até a expedição de Tutela de Urgência Processual, o Registro de Câmaras de Arbitragem junto aos Estados e Municípios para atuarem diante de direito público, e outros. Assim, foi conferido ao instituto realmente o

reconhecimento da sua Jurisdição, ou seja, tais mudanças possibilitaram ao Árbitro Jurídico, desde que respeitadas as condições legais, respeitados os princípios constitucionais do contraditório e da ampla defesa, o qual traz em seu “contrabordo” o princípio da vedação da decisão de surpresa, e em especial da própria Lei Federal 9.307/96, superasse o antigo conceito de que a Arbitragem serviria apenas para homologação de acordos. Assim, a Sentença Arbitral contraiu uma natureza jurídica declaratória, e não constitutiva, pois a constituição do direito (*proprietário, indenizatório, etc.*) se declara mediante o conteúdo probatório apresentado durante os prazos do instituto Arbitral. Contudo, importante não precipitar em entendimento de que haveria então a Arbitragem substituído o Poder Judiciário Estatal. A realidade é muito ao contrário, uma vez que aquele (Arbitragem) tornou-se como um “fiel escudeiro” deste (Poder Judiciário). Tais modificações somam tamanha importância que, sem demérito algum, quando realizada de forma séria e responsável, faz jus ao seu posicionamento legal de “Auxiliar da Justiça”, e assim como os Cartórios (Registro de Imóveis, Notas e Pessoas) são instituições privadas de natureza jurídica híbrida, por prestarem serviços de relevância pública (BRASIL, 2015).

O Arbitramento enquanto instrumento de heterocomposição, via de regra extrajudicial, poderá partir de ambas as partes, mas geralmente a motivação parte por apenas uma das partes (polo) da lide. Então, uma das partes ou ambas, nomeia(m) um terceiro ou um colegiado com a atribuição de decidir o litígio. O “triângulo processual/relacional” das partes é formado pela parte Demandante/Requerente (*no Poder Judiciário seria o Autor*), o Árbitro(s) Jurídico (*no Poder Judiciário seria o Juiz(a)*), e a parte Demandada/Requerida (*no Poder Judiciário seria o Réu*). Neste momento crucial importância sobre o conceito de “Tribunal Multiportas”, pois de um lado a Câmara Arbitral devidamente credenciada junto ao Conselho

Nacional de Justiça (CNJ) auferir legalidade e legitimidade para usufruir da condição de “Auxiliar da Justiça” e entregar os seus serviços, conforme os ditames da legislação pátria e seus entendimentos, na forma de prestação jurisdicional arbitral. E por outro lado, observa-se que muitos autores utilizam a expressão “*pela vontade das partes*”, porém, buscamos um entendimento moderno e sempre conforme a Lei, senão vejamos:

Uma característica inegável, e exatamente tal qual possui a do Poder Judiciário é a sua procura como um método adversarial. Em detalhes e compulsando rapidamente a legislação nacional encontramos alguns pontos importantíssimos relacionados ao tema, ou seja, inicialmente o Direito Universal de Petição traduz como o direito que pertence a uma pessoa (física ou jurídica) de invocar a atenção dos poderes públicos sobre uma questão ou uma situação, seja para denunciar uma lesão concreta e pedir a reorientação da situação. A legislação pátria colaciona que:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XXXIV - são a todos assegurados, independentemente do pagamento de taxas:

O direito de petição aos Poderes Públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder; (BRASIL, 1988). **(CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988)**

Grande parte da doutrina pátria entende que o direito de acesso à Justiça faz parte do assim chamado mínimo existencial, núcleo essencial do princípio da dignidade humana, não podendo de forma alguma ser suprimido mediante nenhuma reforma constitucional. Na prática, a todo tempo qualquer das partes poderá, caso ilegalidades sobrevierem, acionar o Poder

Judiciário, diante do princípio da inafastabilidade do controle jurisdicional ou princípio do direito da ação. Assim, não justifica quaisquer procrastinações ou falta de boa-fé processual de qualquer das partes, diante de qualquer meio legal proposto para solução de conflitos, em especial aqueles que buscam a desjudicialização ou a redução de procedimentos judiciais. Pois não é apenas o Poder Judiciário que resolve conflitos, uma vez que o “Sistema Multiportas” pode ser articulado ou não pelo Poder Judiciário. Neste sentido pode-se envolver métodos consensuais (busca da excelência), heterocompositivos, autocompositivos, ou adjudicatórios, com ou sem a participação do Poder Estatal. Importante lembrar que são opções, e em momento algum se exclui a possibilidade de cada parte iniciar a resolução pelo Judiciário Estatal, conforme garantido pela Constituição Federal Brasileira. Contudo, em alguns casos, diante de regulamentação de Lei Federal, uma vez instituído a resolução por método alternativo do conflito, e chagada a fase, por exemplo, de sentença de mérito pela jurisdição arbitral, após a notificação das partes, e em caso de não cumprimento voluntário da sentença arbitral, uma das partes, em regra a parte vencedora, desloca a execução da sentença para o Juiz do Poder Judiciário. Esta autoridade não poderá reapreciar o processo ou quaisquer questões de mérito, ressalvadas situações em que sob raríssimos requisitos para que se pleiteie uma nulidade. E tais requisitos de nulidade são em rol taxativo e expressos, nesse exemplo, na própria Lei Federal 9.307/1996. O novo Código de Processo Civil pátrio também colaciona possibilidades para possíveis ações anulatórias tanto para processos de execuções de Sentenças Arbitrais quanto de processos de origem inicial do próprio Poder Judiciário, mas assim como no rol taxativo, acima citado, da Lei de Arbitragem, toda e qualquer possibilidade de ação anulatória possui como base qualquer vício insanável e/ou ilegalidade.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

Nessa convergência de ideias e procederes, o Supremo Tribunal Federal (STF) em recente decisão, julgou caso com forte simetria processual, em que de forma analítica pode-se aplicar em situações do “Tribunal Multiportas”, em especial no que se refere ao combate em falta de lealdade processual (boa-fé), procederes procrastinatórios, e em contrário senso, premiou o princípio da celeridade, efetividade, assim como o desafio do Sistema e Tribunais do Poder Judiciário. Assim, conforme acima colacionado sobre a autonomia da vontade e do direito universal de petição, modernamente colacionamos a autonomia de *qualquer uma das partes* da lide, em momentos reconhecida pela própria lei 9.307/96.

Assim, até o plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) premiou o importante tema sobre a *automaticidade de providencias* no julgamento do RE627106 e do RE556520, ambos julgados em 18/08/2011.

Termo importante ressaltar, inclusive colacionado pelo próprio ministro do Supremo Tribunal Federal – STF, Dias Toffoli no julgamento do RE627106:

[...] Tal procedimento não é realizado de forma aleatória e se submete a efetivo controle judicial, em ao menos uma de suas fases. O devedor e intimado a acompanhá-lo, podendo impugnar, inclusive no âmbito judicial, o desenrolar do procedimento, se irregularidades vieram ocorrer durante seu trâmite!?

Ainda segundo a decisão do Supremo Tribunal Federal – STF, as regras não resultam em supressão de controle judicial, mas tão somente deslocam do momento em que o poder judiciário é chamado a intervir [...] (STF, 2021).

Então, quando inicialmente, a vontade do Demandante/Requerente que seria a parte (polo) que busca a resolução da lide, e claramente a vontade desta parte (polo) diverge da vontade da outra. Então, a parte Requerente deverá motivar o início a solução do problema, outorgando o Árbitro Jurídico, para que, na

forma legal, promova a Arbitragem, precedida de tentativa de Conciliação diante da parte (polo) Demandada/Requerida. Lembrando que a fase inicial escolhida por uma das partes dar-se-á pela conciliação/arbitragem, e a fase de “controle judicial” e/ou *execução*, dar-se-á diante do Poder Judiciário.

DA CONCILIAÇÃO, MEDIAÇÃO E ARBITRAGEM NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A Constituição de 1988 colacionou um sentimento muito forte nos brasileiros de cidadania, amor à pátria, e principalmente um conceito garantista. Diante de um cenário internacional sobre os imensos avanços da Arbitragem, internamente o Brasil estava por reiniciar seu sistema de cidadania e democracia. A nova ordem constitucional democrática dinamizou a organização urbana e principalmente o exercício dos direitos sociais, mas não foram apenas esses benefícios, também foi possível constatar que para suportar tamanhas mudanças, tanto em sentido interno como externo, tanto o governo federal quanto os governos estaduais precisaram adequar suas legislações, em especial no que tange os procedimentos enquanto Administração Pública. Assim, durante um ano especial para a legislação civil brasileira, cito o marco civil de 2015, diversas leis foram publicadas, algumas apenas com alterações, outras com revogações por completo e novas edições de importantes leis marcaram importantes sinais na linha do tempo. Nesse sentido uma lei federal brasileira nº 13.140/2015 abriu os horizontes para viabilizar para a sociedade civil e empresarial a possibilidade de resolver possíveis litígios em face dos entes da Administração Pública Federal, Estadual ou Municipal diante de sistemas diversos do tradicional, lento e burocrático Poder Judiciário Estatal (BRASIL, 2015).

Desde então a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ou seja, os entes da Administração Pública Direta ou Indireta (Autarquias e

Fundações Públicas, e outros) podem criar câmaras de prevenção e resolução administrativa de conflitos, no âmbito dos respectivos órgãos da Advocacia Pública podem criar Câmaras Temáticas para viabilizar e homologar possíveis acordos. Este avanço foi de sublim importância para proporcionar maior celeridade na resolução de litígios ou impasses que poderiam atrapalhar a prestação final do serviço público. Em sua grande maioria de contratos a Administração Pública realiza licitação ou contrata diretamente empresa privada para prestar o serviço final. Não raro acontecem desentendimentos e litígios, e em sua grande maioria esses problemas, quer sejam por inadimplência financeira ou apenas contratual, desencadeiam enorme carga de processos administrativos, gastos com servidores, e pode ainda causar um problema maior com a cessação da prestação do serviço público. Neste desenrolar, em sua rotina de proceder, que na prática tornou-se regra que esses litígios promovam consequências em registros de “dívidas ativas” e/ou no Poder Judiciário com anos e anos na busca de solução. Ainda na mesma condição, os entes da Administração Pública podem regularizar esse acesso ao “Tribunal Multiportas” com o credenciamento de Câmaras privadas para a resolução de litígios. Neste caso, e via de regra, faz-se necessária certa cautela do gestor público quanto as exigências normativas para essa efetivação. Contudo, uma vez implementada essa prestação de serviço jurisdicional pelas Câmaras privadas, a sociedade civil, a sociedade comercial, e a própria administração pública poderão auferir ganhos imensuráveis, pois a celeridade com que os litígios poderão ser resolvidos pela tentativa de Conciliação, Mediação, e quando necessária a intervenção e julgamento de um Árbitro Jurídico, que proferirá uma Sentença Arbitral, que selará a contenda em pouquíssimas semanas ou em até seis (06) meses. Caso a quitação da obrigação não seja satisfeita de forma voluntária, a parte vencedora poderá viabilizar a Execução da Sentença Arbitral pelo Poder Judiciário

Estatal. E ainda caso alguma das partes se sinta insatisfeita ou ventile qualquer vício de ilegalidade, ainda poderá promover uma tentativa de anulatória também diante do Poder Judiciário. Importante inferência nesta lei que colaciona que comparecendo uma das partes acompanhadas de advogado ou defensor público. Neste caso já é possível observar que diante da Lei 9.307/96 que possibilita a Conciliação, Mediação e Arbitragem sobre bens disponíveis, em sentido privado, a presença de Advogado não é imperiosa. Mas como acima mencionado na lei 13.140/2015 a presença de Advogado é indispensável. Outro ponto interessante sobre a dicotomia entre a mediação privada e a que envolve a Administração Pública, novamente a questão sobre a necessidade da presença das partes, pois a privada que é regida pela Lei Federal 9.307/96 requer análise do regimento interno de cada câmara privada. Já na Mediação que envolve a Administração Pública, a Lei Federal 13.140/2015 colaciona que "...o não comparecimento da parte convidada à primeira reunião de mediação acarretará a assunção por parte desta de cinquenta por cento das custas e honorários sucumbenciais caso venha a ser vencedora em procedimento arbitral ou judicial posterior, que envolva o escopo da mediação para a qual foi convidada.". As duas leis parecem ser benéficas, porém novamente ressalta-se a importância da representatividade de profissional especializado, pois são muitas as brechas e diferentes pontos que podem ser utilizados pelos causídicos na busca dos direitos dos seus constituídos. Novamente outro ponto importante sobre a aplicação do "Tribunal Multiportas" pelo Poder Judiciário os mediadores não estarão sujeitos à prévia aceitação das partes, já nas câmaras privadas qualquer das partes poderá, por justificado e comprovado motivo, recusar o Conciliador, Mediador ou Árbitro Jurídico. Para que tal recusa seja aceita pela Câmara Arbitral privada, a parte recusante deverá apresentar reais motivos, não procrastinatórios, sobre a recusa alegada, sob possível pena de perceber recusado seu

pedido de recusa. Importante que sempre se tenha em mente que a legalidade e a boa-fé é sempre perseguida, e nesse sentido o avanço da legislação aqui narrada 13.140/2105, busca em seu seio, utilizando o conceito "Tribunal Multiportas", com as competências das respectivas câmaras temáticas a prevenção e a resolução de conflitos que envolvam equilíbrio econômico-financeiro de contratos celebrados pela administração com particulares.

Portanto, se a Administração Pública enxergar com outros olhos o direito de petição, em vastas vezes, evitar-se-ia o litígio e, com isso, poderá deixar de ser a grande criadora dos congestionamentos processuais, isto é, muitos processos sequer serão ajuizados.

Importante contexto é entender a normatização e suas interpretações devem ser na busca de uma atualizada necessidade da sociedade, e não diante da manutenção de posicionamentos de décadas passadas. Logo, uma moderna interpretação e positiva das normas e leis precisam ser questionadas, pois é quase uma utopia acreditar que as partes decidem "em conjunto" qualquer coisa sobre o litígio, pois se isso fosse verdade claramente não seria um litígio. Clara definição é o colacionado no artigo 7º da referida Lei de Arbitragem 9.307/96 que colaciona, novamente sobre a autonomia da vontade de qualquer das partes, e não das partes em conjunto "...havendo resistência quanto à instituição da arbitragem, poderá a parte interessada requerer a citação da outra parte para comparecer em juízo a fim de lavar-se o compromisso, designando o juiz audiência especial para tal fim" (BRASIL, 1996).

Infelizmente algumas publicações, e até legislações, tratam essa fase inicial de abertura dos procedimentos colacionando o termo "as partes", e por isso deve haver uma interpretação positiva dessas normas, tal qual a interpretação positiva aqui mencionada sobre a decisão do plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) quando decidiu pela "automaticidade de procedimentos" ao julgar os Recursos Especiais (RE627106 e RE556520) e ainda

reafirmou posicionamento da corte em que o procedimento extrajudicial não é feito aleatoriamente, e no mínimo em uma de suas fases passará pelo Poder Judiciário, e ainda mencionou que não houve a supressão do Poder Judiciário, pois a todo tempo a parte Requerida, vislumbrada qualquer vício de ilegalidade, poderia socorrer-se do Poder Judiciário Estatal. Por fim, ressalta-se que “os litígios podem ser solucionados pela Arbitragem ou pelo Poder Judiciário, jamais pela Arbitragem e pelo Poder Judiciário” (SALLES; LORENCINI; SILVA, 2020).

Todo esse esforço na modernização das legislações, dos tribunais, e de pessoas comprometidas com o “Sistema Multiportas” buscam combater um arraigado costume de que todo e qualquer litígio deve ser levado ao Judiciário. A difícil missão pode já pode ser observada em pesquisas realizadas pelos próprios órgãos do Poder Judiciário, conforme pesquisa realizada e abaixo, na síntese colacionada, pelo site:

Em 2018, o Poder Judiciário proferiu, aproximadamente, 4,4 milhões de sentenças homologatórias de acordos entre as partes envolvidas em processos, ou seja, 11,5% de todas as ações que tramitaram na Justiça. Dessas, 3,7 milhões foram sentenças na fase processual e 700 mil na fase pré-processual. 11% na Justiça Federal. O Movimento pela Conciliação promovido pelo CNJ inclui a realização da Semana Nacional pela Conciliação, criada para incentivar os tribunais a estimular acordos nas fases pré-processual e processual. A implantação dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejuscs) e dos Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (Nupemecs), determinados por meio da Resolução CNJ nº 125/2010, também são iniciativas que visam fortalecer e estruturar unidades destinadas ao atendimento desses casos. (MELO, 2019)

Em que pese a importância da pesquisa realizada por próprio órgão do Poder Judiciário, e dos números

apresentados, novamente percebe-se a ausência de uma informação importantíssima para uma interpretação positiva das normas, ou seja, sobre a questão de homologação de acordos. Então o pedido de abertura do procedimento haveria sido “pelas partes” ou motivado inicialmente por apenas uma das partes? Muitas leis e normas por vezes colacionam termos que precisam ser interpretados de forma moderna e positiva na busca de uma prevenção e resolução pacífica e consensual dos litígios diante de uma possível solução desjudicializada, uma vez que a sentença arbitral produz, entre as partes e seus sucessores, os mesmos efeitos da sentença proferida pelos órgãos do Poder Judiciário e, sendo condenatória, constitui título executivo (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

É inegável a percepção de todos os benefícios trazidos pela Arbitragem e pelo “Tribunal Multiportas”. Já é possível observar nas disciplinas das legislações vigentes sobre a Arbitragem que, “a cláusula deixou de ser apenas um pré-contrato de compromisso, pois nos termos do artigo 5º da Lei Federal 9.307/96 o juízo arbitral pode ser instituído sem a necessidade a celebração de um compromisso arbitral”. (CARMONA, 2009, p. 17)

São diversos os temas em que podem ser aplicados esses procedimentos e processos de prevenção e resolução pacífica e em “prima facie” consensual. Claro é que a demora e procrastinação torna todo o longo período processual muito mais custoso financeiramente e danoso emocionalmente para uma ou ambas as partes. E assim naturalmente aflora-se o receio profissional pelo desconhecido, e em clara decorrência, o reduzidíssimo conhecimento pelas pessoas que precisam buscar seus direitos. Contudo, em grata constatação pelo surgimento de novas legislações, como o já mencionado marco civil de 2015, novos doutrinadores que trazem uma nova interpretação jurídica sobre muitos temas

que envolvem a Arbitragem e o “Tribunal Multiportas”. (CAHALI, 2020)

A resolução de inadimplências financeiras ou procedimentais em contratos públicos, privados, contratos nacionais e/ou internacionais em logística e transporte marítimos e portuários, esportes amadores ou profissionais, divórcios, legalização latifundiárias, inventários, respeitada a Legislação de Registros Públicos. (ROQUETTO, 2016, p. 486-487)

Em determinados casos, a Arbitragem pode ser exercida diretamente nos Cartórios Notariais (PINHEIRO, 2020), e há muito encontra-se superado o que no passado denominou-se de “reserva de jurisdição”; flexibilizou-se os subprincípios do “juiz natural” e da “inafastabilidade da jurisdição estatal”. No Brasil, por exemplo, o supremo tribunal federal há quase 20 anos atrás (em 2001) colocou pá de cal acerca do tema alusivo à (in)constitucionalidade da lei da arbitragem (9.307/96), no julgamento do processo de homologação de sentença estrangeira 5206-8/246, oriunda do reino da Espanha, em recurso de agravo regimental, e, nessa linha, acertadamente o código de 2015 deu o tom de modulação à regra insculpida no art. 5º, inc. XXXV da lei maior ao dispor no art. 3º, *caput*, que “não se excluirá da apreciação jurisdicional (pública ou privada) ameaça ou lesão a direito”, reafirmando o permissivo legal da arbitragem, em seu § 1º. (SINOREG/AM, 2020).

São tantas as possibilidades de prevenção e resolução consensual e arbitral de litígios que versam sobre bens disponíveis, que possibilitam não somente a alegria e satisfação de nossa vivência, na prática, em dezenas de processos, vitoriosos, na jurisdição arbitral, assim como cada vez mais o aprofundamento nas pesquisas para melhor compartilhar o conhecimento, servir nossos constituídos e também nossos leitores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNJ. Resolução nº 125, de 29 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. **DJE/CNJ**. Brasília, 01 de dezembro de 2010. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/Resolucao_n_125-GP.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de março de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 de junho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.307, de 23 de setembro de 1996. Dispõe sobre a arbitragem. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de setembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9307.htm. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Execução extrajudicial de dívidas hipotecárias é constitucional. **Supremo Tribunal Federal**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?i dConteudo=463955&ori=1>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CAHALI, Francisco José. **Curso de arbitragem**: mediação; conciliação; tribunal multiportas. 8. ed. ver., amp. e atual. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020.

CARMONA, Carlos Alberto. **Arbitragem e processo**: comentários à Lei nº 9.307/96. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MELO, Jeferson. Judiciário homologou 4,4 milhões de acordos em 2018. **Conselho Nacional de Justiça**. [S.l.], 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/judiciario-homologou-44-milhoes-de-acordos-em-2018/>. Acesso em: 15 maio 2021.

PINHEIRO, Ygor Ramos Cunha. **Arbitragem Notarial**.1. ed. Salvador: Editora JusPodivm, 2020

ROQUETTO, Clícia. **Leis notariais e registrais**. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2016.

SALLES, Carlos Alberto (coord.); LORENCINI, Marco Antônio Garcia Lopes (coord.); SILVA, Paulo Eduardo Alves da (coord.). **Negociação, mediação, conciliação e arbitragem**: curso de métodos adequados de solução de controvérsias. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.



A FUNÇÃO DA ESCOLA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO PROCESSO EDUCATIVO

THE FUNCTION OF SCHOOL IN INCLUDING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Vanessa Auer Braga ¹

RESUMO

A inclusão é algo que pode acontecer verdadeiramente, basta pensarmos nos indivíduos com necessidades especiais e enxergá-los em sua totalidade, com suas capacidades e direitos. Viver em sociedade, frequentando escolas como qualquer outra criança é aceitar uma pessoa com deficiência e aceitar também suas diferenças e limitações. Para que isso ocorra é necessário ter uma resposta organizada para as atividades educativas dessas pessoas, sendo isso competência dos profissionais da escola. O presente trabalho traz uma abordagem teórica de alguns autores e da legislação educacional brasileira a respeito do tema, onde, deixa claro que, para que aconteça de fato a inclusão é necessário desenvolver estratégias possíveis para atender esse público em sua totalidade. Para isso, e coerente levar em conta, seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

PALAVRAS-CHAVE: Legislação. Escola. Práticas Pedagógicas. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Inclusion is something that can truly happen, if we just think about individuals with special needs and see them as a whole, with their capabilities and rights. Living in society, attending schools like any other child is accepting a person with a disability and also accepting their differences and limitations. For this to occur, it is necessary to have an organized response to the educational activities of these people, which is the competence of school professionals. This work brings a theoretical approach of some authors and Brazilian educational legislation on the subject, which makes it clear that, for inclusion to actually happen, it is necessary to develop possible strategies to serve this audience in its entirety. For this, it is coherent to take into account their cognitive, affective and social development.

KEYWORDS: Legislation. School. Pedagogical practices. Inclusive education.

¹ Doutoranda em ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Candido Mendes. Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Castelo Branco. E-mail: auerbraga@hotmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/0980282377963301.

INTRODUÇÃO

O tema inclusão tem sido assunto amplamente discutido no âmbito educacional, além de servir como tema para diversas pesquisas e discussões a nível mundial. A partir dessa priori, foram criadas leis, e pessoas renomadas vem lutando por essa causa. Um bom exemplo desses esforços é a Declaração de Salamanca (1994), acordo mundial que trata dos princípios, da política e da prática da educação para a inclusão social.

Nesse contexto, a escola passou a desempenhar um papel de extrema importância na formação desses cidadãos, já que esforços e novos estudos favoreceram sua inclusão de fato, deixando de ser apenas instrumentos de integração dos mesmos, estabelecendo reestruturação dos mecanismos de aprendizagem, processos de avaliação, estrutura física e acessibilidade.

De acordo com a normatização da lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº9.394/96, no Cap. V da Educação Especial em seu artigo 58: “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede comum de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”.

Nessa perspectiva, este estudo vai de encontro ao que indicam as teorias, e ao que regem as Leis na área da inclusão, com a finalidade de mostrar caminhos favoráveis ao trabalho adequado na educação especial, a partir dessa compreensão, interferir de modo positivo na adequação de cada especificidade dos alunos. Trata-se de uma pesquisa com natureza qualitativa, descritiva com abordagem não experimental.

Os alunos com necessidades educativas especiais conquistaram direitos, devendo ser tratados com respeito e igualdade. A inclusão nas escolas surge como desafio a ser enfrentado por todos os profissionais envolvidos no processo, contribuindo para a sua

formação cognitiva, humana e social.

A FUNÇÃO DA ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Para que a escola pudesse, efetivamente, atender às necessidades educacionais especiais com o objetivo de abranger a grande diversidade dessas especificidades entre os educandos, foram são necessárias medidas que, ao longo do tempo, se concretizaram por meio de determinações legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), a Constituição Federal (por meio dos Artigos 208 e 227), o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), a Declaração de Salamanca e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, regulamentado pela Resolução CNE/CEB Nº 02/11/07/2001.

O documento Saberes e Práticas da Inclusão - Avaliação para Identificação das Necessidades Especiais do Ministério da Educação (2002, p. 08) descreve escolas inclusivas como aquelas que:

- Cultuem valores alicerçados na Democracia;
- Não excluam alunos e nem os rotulem;
- Funcionem como sistemas abertos;
- Criem condições para que seus atores também sejam autores das ações educativas;
- Se estruturam para funcionar como comunidades de aprendizagem;
- Busquem os meios necessários para remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos, com todos e para toda a vida, isto é, escolas que sejam inclusivas.

Vale destacar que a escola é, portanto, o caminho para a inclusão social, abrangendo um contexto muito mais amplo, no qual, o maior desafio na implementação de uma educação inclusiva é “garantir o acesso aos conteúdos básicos que a

escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais” (CNE/CEB nº 17, 2001). Portanto, é necessário que os sistemas de ensino se reestruturem, de modo a atender todos os alunos com igualdade perante a todos.

De acordo com Batista e Cardoso (2020), o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais é previsto e orientado por lei, tendo em vista a concepção de educação como direito de todos, que visa ao desenvolvimento pleno, à formação do cidadão e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, a educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança a educação regular, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que, sem discriminações indevidas, beneficie a todos com o convívio e crescimento na diversidade.

O sistema educacional escolar precisa mudar para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os que são portadores de deficiência, seja nas salas de aula do ensino regular, seja sob a forma de apoio ao aluno, a seus familiares e aos professores (CARVALHO, 2004, p. 171).

Para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, são necessárias medidas de flexibilização e dinamização do currículo, além da total adequação da comunidade escolar. Esses procedimentos estão fundamentados em determinações legais que os regem, como algumas citadas a seguir:

Constituição Federal: A Constituição Federal elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Art 1º, inc. II e III). Um dos objetivos fundamentais é a promoção do bem comum. Também determina, através dos Artigos 208 e 227, o dever do Estado de garantir atendimento educacional especializado aos portadores de

deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino além da criação de programas de atendimento especializado para sua integração social através do trabalho.

Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90): Determina o atendimento especializado à criança ou adolescente portador de deficiência e a não tolerância à discriminação de qualquer espécie.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): Estabelece como dever do Estado a oferta de Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, na rede regular de ensino ou em instituições especializadas quando necessário; asseguram ao educando a organização escolar específica através de professores com especialização adequada. Determina ainda que:

Art. 59 § 2º: O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, LDB, 1996, p. 27).

É preciso cuidar, entretanto, para que não haja uma interpretação errônea que admita a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial, pois assim, estaria em confronto com o que dispõem a própria LDBEN e a Constituição Federal, que determinam a obrigatoriedade do acesso ao Ensino. O direito ao atendimento educacional especializado previsto pela LDBEN não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em classe comum da rede regular de ensino.

Plano Nacional de Educação: que estabelece como metas, entre outras, a ampliação da oferta de procedimentos de Estimulação Precoce em instituições de Educação Infantil; a oferta de cursos de especificação e qualificação profissional para professores em exercício e em formação; ampliação e

criação de salas de recursos totalmente equipadas, enfim, garantia da inclusão do aluno portador de necessidades educativas especiais com todos os recursos e adaptações necessárias.

Declaração de Salamanca: originada da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, de junho de 1994, com o objetivo de promover a Educação para Todos sob o enfoque da educação integradora. Busca capacitar as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm Necessidades Educativas Especiais, reconhecendo as diferenças e promovendo uma aprendizagem que atenda a todos. As classes e escolas especiais são consideradas exceções, recomendáveis apenas para os casos cujas necessidades educacionais especiais não possam ser satisfeitas em turmas do ensino regular, ou, quando necessário, para o bem-estar do aluno e de seus pares.

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial: documento que define que o grande desafio da escola, na implementação de uma pedagogia da inclusão, é “garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais”.

Convenção de Guatemala – Decreto Nº 3.956/2001: Trata-se da Convenção Interamericana para a “Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala”. Deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e

suas liberdades fundamentais (BRASIL, MEC, 2004, p. 37).

Parâmetros Curriculares Nacionais (Adaptações curriculares): que preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que são necessárias adaptações curriculares para atender as necessidades particulares de aprendizagem dos alunos.

Embora existam muitas leis, documentos e uma vasta bibliografia sobre o tema, o movimento de inclusão social ainda é muito recente no Brasil. Quanto às abordagens teóricas, muito já se conquistou de positivo, mas na prática, ainda há muito que fazer.

Nessa perspectiva, os profissionais da escola não podem ignorar as condições dos alunos em sua particularidade. Cabe a toda equipe, buscar os caminhos para compreendê-las e adotar metodologias que vão de encontro a superação das dificuldades. É necessária uma avaliação das práticas pedagógicas, para que seja capaz de identificar as necessidades dos alunos, com isso, buscar aprimorar as atividades voltadas para esse público (BATISTA e CARDOSO, 2020).

O TRABALHO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Esta nova realidade veio para promover diferentes ambientes de aprendizagem, através dos mais variados recursos tecnológicos, com a finalidade de atender as mais diversas formas de aprendizagem, colaborando assim para o estreitamento das diversidades, propiciando as oportunidades dos que antes eram vistos como incapazes. No entanto, a principal preocupação no que diz respeito à educação inclusiva deve ser: “preparar o aluno para novos conhecimentos e novas tecnologias, além de se preocupar com a sua capacidade de aprender” (FERREIRA e GUIMARÃES 2003, p.137). Nesse caso,

devemos levar em consideração as limitações e possibilidades de cada aluno.

De acordo com Holly (1992), os avanços sociais tiveram uma grande influência para a conscientização da inclusão. Sendo assim, ao se abordar os alunos da Educação Especial, é importante promover uma formação dos professores que propicie uma educação de qualidade para esses alunos.

A autora também justifica que:

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam (HOLLY, 1992, p. 82).

Nessa linha de pensamento, de acordo com estudo realizado por Silva (2003), sobre a inclusão escolar, foram entrevistadas professoras que se posicionaram como eficazes em suas práticas educacionais no desenvolvimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, onde relataram alguns conhecimentos importantes que podem colaborar para a verdadeira inclusão escolar e social.

Podemos pontuar algumas dessas condições de acordo com a autora:

- a) Primeiramente saber identificar os alunos com necessidades educacionais especiais;
- b) Conhecer metodologias que vão auxiliar no ensino destes alunos;
- c) Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a família;
- d) Aprofundar conhecimento sobre o desenvolvimento escolar destes alunos; Aprofundar conhecimentos sobre planejamento diversificado;
- e) Aprofundar conhecimentos sobre avaliação adaptada;
- f) Conhecer métodos especiais de leitura e escrita;

- g) Conhecer técnicas de expressão e linguagem, ligadas ao trabalho com alunos com necessidades educacionais;
- h) Saber adaptar atividades de acordo com o ritmo e dificuldades dos alunos (SILVA, 2003, p. 57, adaptado pela autora).

As condições descritas são práticas que colaboram com a inclusão escolar, entretanto, deve-se destacar que a inclusão implica também a consciência do respeito e da aceitação do próximo quanto as suas limitações.

Segundo Sasaki (1997), a experiência do professor, os conhecimentos adquiridos na prática do seu trabalho e seus valores morais, propiciam seu aperfeiçoamento profissional, levando-o a adquirir maior responsabilidade em tomadas de decisões e ações.

Delors (1998, p. 18) acrescenta que:

É verdade que toda a vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber fazer. [...] é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno (DELORS, 1998, p. 18).

Nesse sentido, o professor deve levar em consideração a importância do aperfeiçoamento e formação continuada constante, pois as necessidades educacionais estão em constante mudança, principalmente no campo da educação inclusiva. Vale destacar também, o trabalho com as competências sociais e peculiares de cada aluno, além da colaboração desse profissional no desenvolvimento da cidadania e do respeito.

De acordo com o BRASIL/SEESP/MEC (2006b), a partir da constituição de 1988 e com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cabe à

Educação Inclusiva e seus profissionais, estar presente no atendimento educacional especial em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido,

A formação de professores do ensino regular precisa, então ser retomada visando atender aos princípios inclusivos. Essa revisão não se restringirá a incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores para fazê-los conhecer o que significam esses princípios e suas consequências na organização pedagógica das escolas. Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de ensino regular tem de estar inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da educação e que não excluem qualquer aluno (BRASIL/SEESP/MEC, 2006b, p. 26-27).

Portanto, o professor precisa ter a consciência de que todos os alunos são capazes de aprender, sendo necessário o compromisso com a aprendizagem deles, com o tempo de cada um, tendo habilidade para apresentar e desenvolveros conteúdos de forma clara e significativa (SILVA, 2003).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme Coll et. al. (2004, p. 38), “os alunos são diferentes em seu ritmo de aprendizagem e em seus modos pessoais de enfrentar o processo educacional e a construção de seus conhecimentos”.

Nessa perspectiva, Carvalho (2000) afirma que o trabalho pedagógico que propõe a inclusão, deve promover o aprendizado a partir de estratégias e possibilidades voltadas para a realidade e necessidade do aluno. Ressalta também a importância da avaliação contínua do aprendizado dos alunos e do desenvolvimento do seu trabalho docente.

Mantoan (2003, p. 36) corrobora enfatizando

que: “é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos”.

Segundo a autora, “mudar a escola” é encarar de frente as mudanças e adaptações necessárias nas práticas pedagógicas, tendo as seguintes tarefas como fundamentais nesse novo contexto:

- i) Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;
- j) Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
- k) Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência;
- l) Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulos para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2003, p. 59-60).

Entretanto, para Coll et al. (2004), cabe a escola promover situações de aprendizagem de forma que todos os alunos, inclusive os com necessidades educativas especiais, participem ativamente de acordo com suas possibilidades.

Para Góes et al. (2007), os professores devem assumir uma postura consciente e positiva aos desafios na educação inclusiva, apoiando seus alunos no desenvolvimento das atividades, colaborando quando surgirem dificuldades. Nesse caso, compromisso e coragem são primordiais no trabalho com a inclusão. Portanto, o trabalho em equipe é fundamental para promover novas práticas e uma educação igualitária.

Segundo Mantoan (2003), é importante analisar e adotar abordagens de ensino, que facilitam o trabalho com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, reavaliando e aprimorando suas

práticas, para alcançar os objetivos educacionais desejáveis.

As mudanças ocorridas na metodologia de ensino, precisam implementar com eficiência práticas inclusivas no âmbito escolar. Portanto, é importante que ocorra adaptações no currículo, no plano pedagógico e nas práticas educativas, fundamentadas em critérios que definem: “como e quando aprender; o que o aluno deve aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno”(BRASIL/SEESP/MEC, 2003, p. 34).

Nesse sentido, conforme o BRASIL/SEESP/MEC (2006a), todo o trabalho docente como: as estratégias de ensino, as atividades e os métodos avaliativos, devem ser realizados através de práticas metodológicas adaptadas para atender a todos, levando em consideração a particularidade e necessidade de cada aluno.

BRASIL/SEESP/MEC cita exemplos de adequações metodológicas e didáticas que colaboram com a prática inclusiva:

- a) Situar o aluno nos grupos com os quais melhor possa trabalhar;
 - b) Adotar métodos e técnicas de ensino e aprendizagem específicas para o aluno, na operacionalização dos conteúdos curriculares, sem prejuízo para as atividades docentes;
 - c) Utilizar técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação distintos da classe, quando necessário, sem alterar os objetivos da avaliação e seu conteúdo;
 - d) Introduzir atividades individuais complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas. Essas atividades podem realizar-se na própria sala de aula ou em atendimentos de apoio;
 - e) Introduzir atividades complementares específicas para o aluno, individualmente ou em grupo; [...]
- (2006a, p. 75)

Nessa perspectiva, para Coll et al. (2004), as mudanças nas ações pedagógicas não devem ser restringidas apenas aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais, mas podem ser aproveitadas para outras situações como: alunos com limitações em seu desenvolvimento pessoal e social, com dificuldades de aprendizagem ou defasagens com relação ao currículo, entre outras situações recorrentes no processo educacional.

De acordo com Ferreira (2018) para que a educação inclusiva ocorra realmente, é necessário que a escola tenha apoio, ela também precisa entender qual o seu papel no processo, além de buscar aplicar os pilares da educação que lhe darão subsídio para que o processo seja eficaz. O autor define a educação inclusiva como sendo: Modalidade de ensino na qual o processo educativo deve ser considerado como processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito a escolarização. É uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos que reconhece as diferenças e dá a elas seu devido valor (FERREIRA, p. 4, 2018).

Na perspectiva deste autor, para que a educação inclusiva aconteça é preciso existir redes de apoio, que ele apresenta como sendo a família e os profissionais da área da saúde. A família é fundamental por ser a base do aluno, assim estabelecer um vínculo de confiança com a escola é muito importante e os profissionais da área da saúde ajudam os educadores entender as necessidades dos alunos, geralmente os mais requisitados são os médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos.

E a escola? Como atua? Qual o seu papel? Bom, esta em primeiro lugar deve aceitar os alunos com alguma forma de deficiência e realizar adaptações necessárias para garantir o direito à educação que lhes é garantido por lei. Conforme Ferreira (2018) é papel de a escola fornecer aos professores capacitação e formação continuada preparando-os para trabalhar com essas demandas, deve também cuidar cautelosamente

das adaptações e equipamentos que forem necessários para que o aprendizado aconteça. O autor também ratifica que é importante que a instituição promova reuniões, onde é possível que os educadores partilhem experiências, frustrações e ideias, favorecendo novas aprendizagens e ajuda aos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem e receptividade destes alunos. Outra orientação apresenta por Ferreira (2018) é que as instituições de ensino utilizem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento que traz orientações para as escolas. Sobre o BNCC e a educação inclusiva destaca-se: A Base Nacional Comum Curricular é um grande avanço para a educação brasileira, pois abre oportunidades para uma educação mais inclusiva, que parta do olhar para o aluno e suas singularidades. Ela amplia as possibilidades para que as escolas busquem novas alternativas para ensinar a todos. Sendo assim, dialoga com os princípios do desenho Universal para a aprendizagem (DUA), que são: Proporcionar diversos meios para a aprendizagem; proporcionar diferentes formas para expressão do que foi aprendido e manter a motivação e permanência dos estudantes. (FERRARESI, p. 10, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada traz uma abordagem teórica a cerca da educação inclusiva. Muito ainda precisa ser pensado e modificado para que a inclusão realmente seja uma prática da educação brasileira. Entretanto, no momento em que a criança com necessidades educativas especiais estiver realmente integrada no processo educacional brasileiro, não será necessária a implantação de programas de inclusão, pois não existirá a exclusão.

Os professores são profissionais que precisam vivenciar juntamente com os alunos o processo de construção do conhecimento, unindo passo a passo as ideias e conceitos, adequando à sua vivência e

necessidades.

Como garantia da acessibilidade do aluno com necessidades educativas especiais às instituições de ensino regular, são necessárias adaptações para nas instalações, recursos lúdicos e concretos, além de programas de capacitação da equipe pedagógica e viabilização da aprendizagem através de currículo e metodologias elaboradas para esse fim específico.

Em síntese, é necessária uma mudança na direção do olhar do educador. Levando em consideração como o aluno aprende. Promovendo uma educação que respeita as diferenças e que faz delas o seu instrumento de trabalho.

REFERENCIAS

BATISTA. Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em: 25 de julho de 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/CORDE, 1994.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Mental**. vol.3, Brasília: MEC/SEESP,1997.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial Nacional**. LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 2001.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil - Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2002.

_____. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. (Série: Saberes e práticas da inclusão) – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2003.

_____. **Recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. (Série: Saberes e práticas da inclusão) –

Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

AVERCAMP, 2003.

_____. **Avaliação para as necessidades educacionais especiais.** 2. ed. coordenação geral SEESP/MEC. (Série: Saberes e práticas da inclusão) – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

CARVALHO, R. E.. **Temas em Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2000.

COLL, C. et. al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais.** v. 3: 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, M. E. C. e GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva.** Editora: DP &A, 2008.

FERREIRA, F. Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer. PROESC. 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-aescola-precisa-fazer>. Acesso em 8 de fevereiro de 2019.

FERRARESI, S. As contribuições da BNCC para uma educação inclusiva. 2017. Disponível em: <https://inclusaonaescola.com.br/as-contribuicoes-da-bncc-para-umaeducacao-inclusiva/> acesso em 8 de fevereiro de 2019.

FONSECA, V. da. **Educação especial: programa de estimulação precoce:** uma introdução às ideias de Feuerstein. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, Adriana Lia F. de (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992.

MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** SãoPaulo: Moderna, 2003.

Parecer CNE/CEB nº 17 /2001, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**

SASSAKI, R. K. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, M. O. E. da. **A análise de necessidades na formação contínua de professor:** Um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. São Paulo:



REFLEXÕES SOBRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO , BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PANDEMIA

REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT, COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE AND PANDEMIC

Ana Paula dos Santos ¹

RESUMO

O presente estudo se propõe analisar o processo de reconstrução do Projeto Político Pedagógico de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Cariacica, Espírito Santo – Brasil, diante da nova realidade mundial imposta pela pandemia do Coronavírus e da obrigatoriedade de reformulação do documento, seguindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa respaldando-se em aportes teóricos de cunho bibliográfico; é caracterizada como um recurso para a obtenção de informações descritivas e subjetivas com acesso direto do pesquisador com o objeto de estudo de um projeto político e pedagógico que venha dar enfoque á comunidade escolar e suas demandas, mantendo o diálogo e a flexibilidade para alcançar os seus objetivos diante das dificuldades que são inerentes a esses novos tempos.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto. Base Curricular. Pandemia.

ABSTRACT

This study aims to analyze the process of reconstruction of the Pedagogical Political Project of a school of the Municipal Public School of Cariacica, Espírito Santo - Brazil, in view of the new world reality imposed by the Coronavirus pandemic and the mandatory reformulation of the document, following the guidelines of the Common National Curriculum Base. This is a qualitative research based on theoretical contributions of bibliographic nature; it is characterized as a resource for obtaining descriptive and subjective information with direct access of the researcher with the object of study of a political and pedagogical project that will focus on the school community and its demands, maintaining dialogue and flexibility to achieve its objectives in the face of the difficulties that are inherent to these new times.

KEYWORDS: Project. Curriculum Base. Pandemic.

¹ Graduada com Licenciatura Plena em Pedagogia (UCB); Especialista em Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos (CESAP); Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFES); Doutoranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. **E-mail:** anapaula.santos@edu.cariacica.es.gov.br. | **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/2690518051032280.

INTRODUÇÃO

O surgimento da pandemia de COVID 19 instituiu uma nova realidade em todos os recantos do planeta, especialmente na escola, que foi impedida de realizar suas aulas na modalidade presencial, causando o afastamento de crianças e jovens do ambiente educativo.

Na busca por um aprendizado eficiente no cenário pandêmico e direcionado pela educação remota, muitas desigualdades se evidenciaram no contexto escolar.

Diante do elevado número de mortes pela COVID 19, as escolas optaram pela suspensão imediata das aulas (Villas Bôas; Unbehaum, 2020). Gradativamente, o uso das plataformas educacionais, com acesso via internet, foi uma das alternativas para as escolas e seus discentes, mas nem todos os alunos foram alcançados, deixando ainda mais notória as desigualdades sociais presentes nesse espaço educativo (Tenente, 2020).

Uma das soluções para esse entrave foi a disponibilização de material impresso para aqueles que não conseguiam conexão neste novo formato de Educação a Distância (EaD), (ALVES, 2020). Essa realidade também foi marcada pela impossibilidade dos pais em auxiliar seus filhos na realização das tarefas escolares, pela dificuldade em manter uma internet em casa, falta de tempo devido ao trabalho, e até mesmo pela baixa escolaridade desses sujeitos (Tenente 2020).

Os percalços enfrentados pela escola nesse cenário de crise e de adaptação ao ensino remoto geraram dificuldades, mas também se mostrou como uma possibilidade de criação e inovação (ARENDT, 2011).

Nesse contexto, é primordial destacar a situação peculiar vivida pelos professores que repentinamente precisaram se reinventar em suas práticas pedagógicas e no seu novo espaço de trabalho agora no formato home office; essa nova realidade imposta pela pandemia evidenciou desafios emocionais, sociais e tecnológicos (SANTOS, 2020).

Entretanto, é importante salientar que a delimitação imposta pelo ensino remoto, o pouco ou quase nenhum conhecimento dos recursos tecnológicos para a preparação de suas aulas virtuais, a exigência de novas ferramentas didáticas e a nova rotina de trabalho foram combustível para a criação de novas aprendizagens.

Nesse período, Atié (2020) afirma que os professores repensaram suas práticas docentes e perceberam que existem lacunas quanto ao uso da tecnologia no ambiente escolar, principalmente nesse momento tão peculiar e diferente daquilo que era a rotina de aprendizagem na escola. O uso da tecnologia tornou-se primordial para que se mantivesse a ligação entre professores, alunos e as novas propostas de aprendizagem.

Diante de tantas mudanças, é preciso refletir sobre a estrutura do planejamento docente e pensar o Projeto Político Pedagógico (PPP) em sua composição tradicional e as necessárias adaptações para a nova forma de ensino imposta pela pandemia mantendo sua flexibilidade, modificando seu conteúdo e se adaptando a nova realidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) propõe a construção de um PPP que mantenha sua flexibilidade, identidade colaborativa e democrática, incentivando o engajamento do corpo docente, estudantes e familiares, englobando as habilidades e competências propostas no documento e tendo como objetivo o atendimento às necessidades reais desses sujeitos, a transparência e comunicação colaborativa. Essa nova visão de ensino precisa estar refletida nos documentos normativos da escola, mas não deve ficar somente no campo teórico.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Os autores tem diferentes concepções a respeito do termo Projeto Político Pedagógico, mas essas nomenclaturas não modificam o seu sentido. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, em seus artigos 12 e 13, o documento é

nomeado como Proposta Pedagógica; no artigo 14, o termo Projeto Pedagógico refere-se ao mesmo documento.

De uma maneira geral, no ambiente escolar o termo comumente utilizado para nomear o documento desse estudo é Projeto Político Pedagógico, pois se considera a dimensão política e pedagógica dessa proposta de trabalho (BRASIL, 1996).

A dimensão política e pedagógica está na elaboração de um projeto que forme para a cidadania e que reivindique a participação de todos os segmentos representativos da comunidade escolar, garantindo a autonomia e propiciando o exercício do trabalho coletivo.

Em seu processo de construção, é fundamental assumir a responsabilidade em conjunto, possibilitar o diálogo e alcançar um consenso necessário para dar ao documento a característica de um plano de ação coletiva, que ultrapasse o espaço escolar e alcance a sociedade e seu entorno. Pinto (2011) também defende o emprego do termo, no seguinte sentido:

Político porque busca um rumo, uma direção intimamente articulada ao seu compromisso sociopolítico: os interesses reais da população majoritária. [...]. Pedagógico porque sua efetivação depende do encaminhamento das ações educativas que permitam atingir suas intencionalidades (PINTO, 2011, p.148).

No entanto, o PPP não se caracteriza apenas como uma dimensão política ou pedagógica; além do seu caráter político, conforme afirma Veiga (1998; 2010), ele tem como finalidade central a organização do trabalho pedagógico. Essa organização dos métodos, conteúdos e saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos” (TARDIF, 2014).

Quanto a sua composição, Veiga (2013) destaca que o Projeto Político Pedagógico deve ser concebido como a “própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Essa organização deve ser buscada em sua totalidade. A autora ainda pontua a necessidade de compreender que

O Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 2013, p. 13).

A criação do PPP deve ser feita em parceria com todos os segmentos da comunidade escolar numa perspectiva dinâmica e de constante avaliação. Esse processo avaliativo, segundo Veiga (2013) deve fincar seus alicerces

[...] numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças, e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva)”.

Com a homologação da BNCC, tornou-se necessário gerenciar mudanças e atualizações nos currículos estaduais e municipais a fim de colocar essas novas aprendizagens em prática até o ano de 2020 nas séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Sendo assim, o PPP precisa ser planejado atendendo às exigências desse documento oficial, estabelecendo ações coordenadas e servindo como elo de ligação entre todos os indivíduos da comunidade escolar, visando o desen-

volvimento coletivo através de ações dinâmicas e flexíveis com a BNCC e o Currículo Base do Ensino Fundamental.

Na esfera da rede de ensino municipal da cidade de Cariacica, Espírito Santo - Brasil, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento que busca orientar as ações educativas, conforme destacam Gadotti (2000) e Vasconcelos (2002,2004) proporcionando identidade à instituição escolar e organizando o processo de ensino e aprendizagem; precisa ser revisado continuamente pois “é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e a mudança da realidade; é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação”.(Vasconcelos 2004, p. 169).

A comunidade escolar precisa participar ativamente do processo de construção, elaboração e revitalização do PPP, refletindo nele as suas expectativas, características e necessidades sob uma perspectiva democrática conforme estabelecem a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Diante dessa nova realidade, essa pesquisa pretende analisar o Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal do Ensino Fundamental refletindo o ensino e a aprendizagem diante do contexto da pandemia e adotando as mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa (GIL, 2002) respaldando-se em aportes teóricos de cunho bibliográfico, caracterizada como um recurso para a obtenção de informações descritivas e subjetivas com acesso direto do pesquisador com o objeto de estudo, onde o centro da atenção está

voltado para a compreensão do universo de significados dos sujeitos que fazem parte da pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico que foi objeto desse estudo compõe o acervo de documentos oficiais normativos de uma escola pública do município de Cariacica, Espírito Santo – Brasil. A análise das informações obtidas na instituição dão conta da importância desse documento para nortear as suas ações pedagógicas e administrativas em um contexto de abertura às adaptações que se fizerem necessárias no decorrer de sua elaboração.

No início do ano letivo de 2021 a instituição realizou diversas reuniões online para discutir a atual composição do PPP e definir quais alterações seriam necessárias para adaptar seu conteúdo à realidade da educação remota.

Outro ponto fundamental foi a obrigatoriedade de reformulação do documento seguindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular com a finalidade de sua implementação em cada disciplina.

Assim, nesse processo de revisão continuada, a escola tem procurado reelaborar o conteúdo do PPP de forma democrática e colaborativa através de reuniões pedagógicas e administrativas revendo currículo e as práticas educativas segundo a cultura e experiência locais, promovendo a formação continuada dos professores, possibilitando o protagonismo dos alunos e envolvendo todos os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com advento da pandemia de COVID-19, uma nova realidade nunca antes vivenciada passou a fazer parte do contexto escolar, exigindo novas posturas, providências emergenciais e inovação imediata no uso das ferramentas educativas.

A Educação a Distância, como modalidade educacional, é implantada nas escolas brasileiras e torna-se uma prática nas instituições escolares como

também o necessário uso dos recursos tecnológicos para a aplicação das aulas remotas.

No ano letivo de 2021, na escola municipal que foi objeto dessa pesquisa, o PPP passou por algumas formulações imprescindíveis diante desse momento tão peculiar. Além da obrigatoriedade de adaptação do projeto às diretrizes da BNCC, foi preciso também traçar um diagnóstico das práticas docentes e do aprendizado dos alunos, reelaborar os conteúdos e suas formas de estruturação, conhecer melhor a comunidade escolar e suas demandas, mantendo o diálogo e a flexibilidade para alcançar os objetivos políticos e pedagógicos, diante das dificuldades que são inerentes a esses novos tempos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Político Pedagógico é um documento primordial ao ambiente educativo e que demanda um processo de ação e reflexão contínuas, em uma ação emancipatória, consciente e organizada de todos os envolvidos.

Partindo do princípio que o documento é um instrumento que eleva a identidade da escola e de todos os sujeitos que dela fazem parte, suas finalidades devem ir além do que contemplar apenas o contexto filosófico e pedagógico, ou apenas o sociológico, mas deve decorrer da elaboração de ações concretas no espaço educativo, imprimindo-lhe um caráter pragmático que é o resultado da sua própria constituição, comprometido com a transformação efetiva da realidade em que está inserido.

Nesse contexto, é fundamental repensar quais diretrizes serão importantes para engendrar o planejamento do PPP e a sua efetiva concretização para que se possa alcançar as metas estabelecidas, visando a construção do conhecimento redimensionado, ressignificando as práticas de ensino e aprendizagem.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. In: **Revista Interfaces Científicas**. Aracaju: Editora da UNIT, v.8, n.3, p.348-365, 2020.

ARENDR, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ATIÉ, L. **Pandemia é oportunidade para repensar a formação docente**. Desafios da educação, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, V. **Estratégias criativas que os professores encontraram para dar aulas a distância**. Nova Escola, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19385/escola-x-pandemia-estrategias-criativas-que-os-professores-encontraram-para-dar-aulas-a-distancia#>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TENENTE, L. **Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19**. G1, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid19.ghtml>>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

REFERÊNCIAS

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. (Coord.). **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica.** Informe n.1. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacaopesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>.



ACIDENTES POR CONDUTORES DE MOTOCICLETAS PÓS COVID ACCIDENTS BY MOTORCYCLE DRIVERS POST COVID

Rodrigo de Castro Nery ¹

RESUMO

Atualmente a crescente da frota de motocicletas no Brasil nos últimos anos foi acompanhado de um aumento significativo no número de acidentes com este veículo e principalmente com o aparecimento do vírus do COVID-19. Ganhando cada vez mais destaque nos meios de comunicação os acidentes de trânsito envolvendo motos é o assunto que abordamos neste artigo, com foco para os ocorridos em Manaus-AM. Com o aumento nas estatísticas, surgiram problemas para serem administrados pelas autoridades de órgãos e entidades ligadas ao controle do trânsito e ao atendimento das vítimas dos acidentes de motos. Assim, o presente estudo tem o intuito de mostrar os números alarmantes que estão associados aos acidentes motociclísticos, especialmente em Manaus, a fim de buscar identificar suas principais causas e despertar nas autoridades envolvidas com o assunto a necessidade de buscar meios específicos para tentar reduzir o número de acidentes desta natureza, uma vez que a sociedade é constantemente vítima de suas consequências danosas.

PALAVRAS-CHAVE: Trânsito. Motociclista. Amazonas. Acidentes.

ABSTRACT

Currently, the growing fleet of motorcycles in Brazil in recent years has been accompanied by a significant increase in the number of accidents with this vehicle and especially with the appearance of the COVID-19 virus. Traffic accidents involving motorcycles are gaining more and more prominence in the media in this article, focusing on those that occurred in Manaus-AM. With the increase in statistics, problems emerged to be managed by the authorities of agencies and entities linked to traffic control and assistance to victims of motorcycle accidents. Thus, this study aims to show the alarming numbers that are associated with motorcycle accidents, especially in Manaus, in order to seek to identify their main causes and awaken in the authorities involved in the matter the need to seek specific means to try to reduce the number of accidents of this nature, since society is constantly victim of its harmful consequences.

KEYWORDS: Traffic. Motorcyclist. Amazons. Accidents.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Graduado em Gestão de Marketing (UNIP); Especialista em Gestão e Direito de Trânsito (LÍDER); Especialista em Docência para o Ensino Superior. **E-mail:** digonery22@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.conpq.br/9474789338506975

INTRODUÇÃO

As motocicletas surgiram como solução para as pessoas enfrentarem o trânsito moroso e congestionado das cidades, e ainda estão associadas a um baixo custo de manutenção. Assim o uso da motocicleta no trânsito brasileiro se mostra cada vez mais usual, uma vez que seus usuários veem tal veículo como uma alternativa para tentar resolver o problema da mobilidade urbana, em especial a questão do congestionado trânsito das cidades (apud BARBOSA et al., 2014).

Entre o período de 1975 a 2011 a indústria brasileira produziu 20.621.242 motos, sendo que a sua grande maioria nos últimos anos, tanto que deste total 72,2% foram produzidas entre 2002 e 2011 (MOREIRA; DOURADO, 2013).

Porém, com o aumento do número de usuários de motocicletas no trânsito das cidades, tivemos um aumento significativo no número de vítimas de acidentes de trânsito no país, principalmente no Estado do Amazonas, surgindo assim um problema de ordem social para ser resolvido principalmente pelas autoridades públicas ligadas ao trânsito e ao atendimento as vítimas.

Não fugindo desta realidade, a cidade de Manaus-AM passou a ser palco de um verdadeiro desastre, vislumbrado pelo considerável número de ocorrências de acidentes com motociclistas, acarretando preocupação para os familiares dos usuários de motocicletas, além de requerer mais esforços de atuação da Segurança Pública e de onerar o Sistema de Saúde do Estado e do Município.

Desde o surgimento do Corona Vírus COVID-19 o SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência) da capital amazonense tem se deparado com um crescimento alarmante de acidentes ocasionado por motociclistas na capital amazonense.

O presente artigo em questão buscou mostrar o número de ocorrências de acidentes envolvendo

motocicletas em Manaus, comparar o número de vítimas dos acidentes motociclísticos com o número total de vítimas, identificar as principais causas de acidentes motociclísticos e avaliar os principais impactos negativos de tais acidentes sobre a sociedade amazonense.

Além disso, a pesquisa se valeu de informações de acidentes envolvendo motos, de modo a mostrar e fundamentar o tema em discussão.

Importante dizer que o assunto merece destaque porque, dentre outros motivos, o SAMU realiza um significativo número de atendimentos a ocorrências de acidentes de trânsito envolvendo motocicletas, o que contribui para colocar o atendimento de resgate pré-hospitalar.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa com abordagem descritiva, não experimental tecendo discursões sobre a temática.

OBJETIVO GERAL

Investigar o número de acidentes causado por motocicletas na capital amazonense durante a pandemia do COVID-19.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Examinar através de coleta de dados a quantidade de acidentes de veículos de duas rodas;

Apurar junto aos órgãos o número de óbitos causados por acidentes de trânsito;

Apresentar por dados quantitativos esse número de acidentes.

O CORONA VÍRUS (COVID-19) NA CAPITAL AMAZONENSE

A doença do coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada por um coronavírus recém-descoberto.

A maioria das pessoas que adoece em decorrência da COVID-19 apresentará sintomas leves a moderados e se recuperará sem tratamento especial.

Segundo o G1 Amazonas, Manaus viveu o maior colapso na saúde por conta do coronavírus, na qual muitos pacientes tiveram suas vidas ceifadas pela falta de oxigênio e muitos outros tiveram que ser transferidos para outras cidades.

Segundo a SES (Secretaria de Estado e Saúde) hoje Manaus está com vivendo a flexibilização de novos decretos de distanciamento social, comércio abertos e retorno do ensino privado.

O VEÍCULO DE DUAS RODAS

A motocicleta é definida segundo o Código de Trânsito Brasileiro (1997) como: “veículo automotor de duas rodas, com ou sem “side-car”, dirigido por condutor em posição montada”. Importante destacarmos que existem outros veículos, de características semelhantes, e que no cotidiano são confundidos com a motocicleta, são eles: a motoneta e o ciclomotor.

O Código de Trânsito Brasileiro os define como: “motoneta: veículo automotor de duas rodas, dirigido por condutor em posição sentada” e “ciclomotor: veículo de duas ou três rodas, provido de um motor de combustão interna cuja cilindrada não exceda a 50 cm³ (3,05 polegadas cúbicas) e cuja velocidade máxima de fabricação não exceda a 50 Km/h”. Assim, muitas vezes os dados estatísticos referentes às motonetas e ciclomotores são contabilizados juntos com os das motocicletas, ou seja, consideram-se os três como sendo o mesmo veículo.

Logo, para efeitos desta pesquisa, motocicleta, motoneta e ciclomotor foram considerados como um único tipo de veículo chamado moto ou motocicleta.

QUAIS AS MAIORES CAUSAS DE ACIDENTES?

As consequências das ocorrências de acidentes de trânsito são ocasionadas por três fatores primordiais: Imprudência, negligência e imperícia.

A resposta para resolução do problema do considerável número de acidentes com motocicletas em Manaus pode estar na identificação de suas causas. Sendo assim, procuramos enumerar algumas supostas causas principais de tais acidentes.

Um das causas dos acidentes de moto podem estar no aumento da frota deste veículo, visto que em apenas em dez anos (2002 a 2011) quase 15 milhões de motocicletas foram produzidas no Brasil (MOREIRA; DOURADO, 2013). De acordo com dados do Departamento Nacional de Trânsito (2015), podemos observar que o número de motos incluídas em Porangatu passou de 4.246 unidades em 2005 para 12.795 unidades em 2015. Ou seja, em um período de aproximadamente dez anos o número de motocicletas aumentou em mais de 200% na cidade.

As facilidades na hora de comprar uma moto, devido aos consórcios existentes, também colaboraram com o aumento do número de veículos de duas rodas no trânsito de Manaus. Vasconcellos (2008) relata que 80% dos usuários de moto pagam prestação relacionada à aquisição do bem, mostrando a facilidade de aquisição deste veículo no Brasil.

Considerando que a motocicleta é um veículo dotado de apenas duas rodas e por tal exigir uma certa habilidade e equilíbrio do condutor para se deslocar com eficiência, o fato do motociclista estar bem familiarizado, ser um exímio conhecedor de sua motocicleta pode diminuir em muito os riscos de acidentes. Em face disso, a falta de experiência figura como uma das causas dos acidentes de moto.

Em Terraz (2006) um motoboy afirma: “A moto é pequena e muito ágil; com qualquer tombo bobo você já se machuca”. Na opinião dele, a maioria dos

acidentes com motos é causada por jovens inexperientes, que acabaram de entrar na profissão.

Não podemos deixar de mencionar a questão do álcool, uma droga lícita responsável por grande parte dos acidentes. Segundo o médico ortopedista Paulo César Villani, que atende na Santa Casa de Araçatuba e também no Hospital Santana, especializado em ortopedia, em Morales (2005) diz que condutores alcoolizados são muito comuns em acidentes com motos. Além disso, disse o médico, existe a imprudência. "É só andar pelas ruas da cidade que a gente vê motociclistas fazendo barbaridades. Eles cortam na frente do carro, entram sem dar sinal, entre outros absurdos", afirmou. "Se fossem mais prudentes, com certeza haveria uma redução de 90% nesse tipo de acidente. Na moto, o pára-choque é o corpo".

A questão da imprudência, com os motociclistas não respeitando a sinalização, ultrapassando em locais proibidos e em boa parte das vezes trafegando com excesso de velocidade é sem dúvida uma das principais causas de acidentes com motos, visto que os condutores sabem das dificuldades de fiscalização do poder público relacionado às motos (LINHARES, 2008).

OS IMPACTOS NEGATIVOS DOS ACIDENTES DOS VEÍCULOS DE DUAS RODAS

Uma pesquisa divulgada em dezembro de 2008 pelo Ministério da Saúde aponta que as mortes decorrentes de acidentes envolvendo motociclistas cresceram vertiginosamente no Brasil, entre 1990 e 2006.

Vale ressaltar, porém, que o estudo leva em consideração apenas o aumento de ocorrências em relação ao número de habitantes, sem abordar o aumento da frota. Apesar disso, os números são alarmantes e apontam para um crescimento de 2.252%: 299 mortes em 1990, contra 6.734 em 2006 (VASCONCELLOS, 2008).

Confirmando essa realidade assustadora, as mortes de motociclistas no Brasil aumentaram de 725 pessoas no ano 1996 para 11.433 pessoas em 2011. Cabendo ressaltar que, foram pagos pelo seguro de acidentes de trânsito (DPVAT) um total de 177 mil indenizações por morte e 781 mil por invalidez aos usuários de motos no período de 2000 a 2012, talvez daí justificando-se o valor relativamente alto deste seguro obrigatório para as motos (VASCONCELLOS, 2013).

Informações importantes, e que podem servir para tentarmos estimar os custos para a sociedade brasileira dos acidentes motociclísticos, são trazidas por Sucupira (2005) ao relatar que estudos apontam que cerca de 30 mil pessoas morrem por ano nas ruas e rodovias brasileiras e mais de 100 mil são internadas por lesões decorrentes de acidentes. O estudo também mostra que o gasto do Sistema Único de Saúde por dia com esses pacientes é 50% superior ao custo médio das demais internações.

UM NÚMERO ALARMANTE DE ACIDENTES EM MANAUS

De janeiro a setembro deste ano foram registrados 10.274 acidentes de trânsito no Estado, sendo que 3.418 deles ocasionaram mais de 8,8 mil pessoas feridas. Essas vítimas foram direcionadas aos três maiores prontos-socorros do Estado: João Lúcio, 28 de Agosto e Platão Araújo. Além de responsáveis por boa parte das internações hospitalares e pela maioria dos atendimentos de urgência e emergência, esses acidentes geraram mais de R\$ 2 milhões em custos hospitalares.

Segundo Secretaria de Segurança Pública, a maioria das vítimas lesionadas advém de colisões envolvendo motocicletas, principalmente a partir do mês de maio, quando houve maior procura pelos serviços de delivery. Os acidentes envolvendo duas rodas figuram ainda entre os maiores causadores de mortes no trânsito neste ano no estado: das 218

peças que perderam a vida em 2020 no Amazonas, 102 estavam em uma motocicleta.

Vale ressaltar que, em Manaus, 176 mil pessoas são habilitadas para conduzir motocicletas, mas apenas 1% possui curso de motofretista, necessário para se exercer a atividade de entrega por delivery.

Acidentes diminuem, mas aumentam as mortes no trânsito. O número de acidentes de trânsito no Amazonas diminuiu neste ano, em comparação com o ano passado. De janeiro a setembro, foram registrados 10.274 acidentes nas vias do estado, contra 11.617 em 2019, uma redução de 11,5% no período.

Os dados de acidente de trânsito são formados pela somatória do número de acidentes com vítimas lesionadas, com danos materiais e com vítimas fatais. Desse tripé, o único dado que teve um pequeno aumento foi o de vítimas fatais; os demais tiveram redução de 7,8% (danos materiais) e 18,7% (vítimas lesionadas).

Mesmo com a redução geral no número de acidentes, as mortes no trânsito aumentaram 1% este ano. Infelizmente, 218 pessoas perderam a vida nas ruas e rodovias do estado, contra 215 no ano passado. E a motocicleta ainda é um dos principais causadores de mortes no trânsito. Até setembro do ano passado foram 81 óbitos sobre duas rodas contra 102 este ano, um aumento de 25%.

Esse aumento começou a se acentuar no mês de maio, quando a procura por serviços delivery aumentou em Manaus. Contudo, a maioria das pessoas que passa a exercer essa atividade não possui capacitação para o trabalho.

O motociclista que desejar atuar no ramo de entrega precisa incluir a Atividade Remunerada (EAR) na Carteira Nacional de Habilitação e ainda fazer curso de motofretista. No entanto, apesar de esse curso estar disponível pelo Detran-AM, ao valor de R\$ 220,89, a procura pela capacitação é baixíssima.

Assim, podemos dizer que os números que envolvem os acidentes de motos impressionam e

mostram consequências extremamente negativa para a sociedade brasileira que vê seus cidadãos morrerem no trânsito em função dos acidentes de moto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou dados que mostram um crescimento vertiginoso da frota brasileira de motocicletas nos últimos anos, fruto das facilidades criadas para aquisição deste veículo e da falta de incentivo aos transportes públicos nas maiorias das cidades brasileiras, assim como ocorreu na cidade de Manaus foco principal de nosso estudo.

Porém, o aumento do número de usuários de motocicletas também foi acompanhado por um aumento significativo dos acidentes com tais veículos.

Apesar de não poder ser considerado como a única causa dos acidentes, este aumento da frota de motocicletas colaborou para os números expressivos das estatísticas, visto que só em Manaus tivemos um aumento de mais de 200% da frota de motos na cidade. Ou seja, ficou evidente que a necessidade de existência e a eficiência das motocicletas são incontestáveis, aliadas agilidade, rapidez, e economia de combustível numa época em que o trânsito das cidades está cada vez mais congestionado e os combustíveis mais caros, sendo a motocicleta uma saída encontrada pelos brasileiros para driblar tais problemas.

Contudo, vimos que os acidentes motociclísticos não podem ser ignorados, visto que associados a eles surgem problemas de ordem social, como o aumento no número de vítimas de acidentes de trânsito a serem atendidas pelos sistemas de saúde públicos e o aumento de indenizações pagas por invalidez ou morte pelo seguro de acidentes de trânsito (DPVAT), conforme dito por Vasconcellos (2013) na revisão de literatura desta pesquisa. Assim, percebemos que além de ceifar vidas e mutilar pessoas os acidentes com motos causam grandes prejuízos aos cofres

públicos, tanto que são extremamente difíceis de serem quantificados.

Falando em prejuízo aos cofres públicos, podemos chegar à conclusão que o SAMU também obtém prejuízos consideráveis com os acidentes de moto, pois os atendimentos de resgate pré-hospitalar realizado às vítimas geram gastos cada vez maiores com materiais, equipamentos, viaturas e pessoal.

Diante de tantas consequências danosas advindas dos acidentes de moto e da necessidade de se preservar vidas, ficou evidenciada a necessidade de se buscar, por parte das autoridades de órgãos e entidades ligadas ao controle do trânsito e ao atendimento das vítimas dos acidentes de motos, meios específicos para tentar reduzir a participação dos condutores de motocicleta nos acidentes de trânsito.

Desta forma, o desenvolvimento de campanhas educativas específicas e a intensificação da fiscalização voltadas para os usuários de motocicletas são exemplos de ações que podem se mostrar eficientes na redução do número de acidentes motociclísticos e de lesões graves às suas vítimas, pois tais ações podem incentivar o uso dos equipamentos de segurança (como capacete, luvas, botas e colete) por parte dos motociclistas e conscientizá-los dos riscos que eles correm no trânsito quando realizam manobras imprudentes, como, por exemplo, ultrapassagens em locais proibidos e trafegar com excesso de velocidade nas vias públicas.

Assim, os números vultosos relacionados aos acidentes de motos presentes artigo mostraram que o assunto é atual e deve receber a atenção necessária das autoridades de órgãos e entidades ligadas ao controle do trânsito e ao atendimento das vítimas dos acidentes de motos, visto que em cima de uma moto muitos brasileiros estão perdendo suas vidas ou sofrendo sequelas permanentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Mariana Queiroga et al. **Acidente Motociclístico: Caracterização das Vítimas Socorridas pelo Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU)**. Revista Brasileira de Ciências da Saúde. Recife, v. 18, n. 1, 2014, p. 3-10.

BRASIL. Código de Trânsito Brasileiro, **Código de Trânsito Brasileiro: instituído pela Lei nº 9.503**, de 23 nov. 1997, 3ª edição, Brasília: DENATRAN, 2008.

G1 AMAZONAS – **MANAUS VIVE COLAPSO**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/01/14/covid-19-manaus-vive-colapso-com-hospitais-sem-oxigenio-doentes-levados-a-outros-estados-cemiterios-sem-vagas-e-toque-de-recolher.ghtml>> Acesso em 03 de Agosto de 2021.

LINHARES, Luciano. **As motos são veículos adequados para um serviço de transporte público?** Revista Movimento, Mobilidade & Cidadania. São Paulo, n. 5, 2008, p. 54-55.

MOREIRA, Mauricio Renato Pina; DOURADO, Anísio Brasileiro de Freitas. **A taxa de motorização nas cidades brasileiras e a questão da mobilidade urbana**. Disponível em: Acesso em: 25 de julho de 2021

SSP- AM. **Acidentes de Trânsito**. Disponível em: <http://www.ssp.am.gov.br/?s=ACIDENTES+DE+TRANSIT> O Acesso em: 01 de agosto de 2021.

SES – **NOVO DECRETO NO AMAZONAS** Disponível em: <<http://www.saude.am.gov.br/visualizar-noticia.php?id=6413>> Acesso em: 03 de agosto de 2021.

SUCUPIRA, Fernanda. **Acidentes de trânsito custam mais do que doenças para o SUS**. Disponível em: http://www.sintrafesc.org.br/pag/view_noticia.php?id=2856. Acesso em: 25 de julho de 2021.

TERRAZ, Regina. **Acidente levam 1500 motoqueiros ao hospital por ano**. Disponível em: Acesso em: 28 de julho de 2021.

VASCONCELLOS, Eduardo A. **O custo social da motocicleta no Brasil**. São Paulo: Ed. do Autor, 2008.

**ESCOLA E LETRAMENTO: O COTIDIANO DA ESCOLA NESTE CONTEXTO****SCHOOL AND LITERACY: THE DAILY LIFE OF SCHOOL IN THIS CONTEXT**Maronita Gomes de Amorim ¹

ISSN: 2595-8704

RESUMO

Na sociedade do conhecimento, da informação e da tecnologia, o uso da leitura e da escrita ocorrem com finalidades diversificadas e a partir de diferentes portadores de textos. Nesta sociedade, portanto, marcada pela escrita, não basta apenas saber ler, mas é imprescindível que os usos escolares da língua escrita se vinculem aos usos e funções deste objeto cultural na sociedade. A partir dessa compreensão, o objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de alfabetização letrada em três escolas da sede do município de Lagoa Grande – PE, para identificar fatores que contribuem ou dificultam os educadores no desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para o letramento. A presente investigação é resultado de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa. Ela foi realizada em três escolas públicas, tendo como *locus* o município de Lagoa Grande, PE. A metodologia teve como recolha de dados entrevista semiestruturada realizada com 10 professoras participantes que lecionam nas referidas unidades municipais de ensino. Os resultados apontam também para práticas situadas de letramento que consistem no eixo do alfabetizar letrando, formando uma comunidade de leitores ativos e autônomos a partir de uma escolarização adequada e dinâmica.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Políticas Públicas. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

In the society of knowledge, information and technology, the uses of reading and writing occur for diverse purposes and from different text agents. In this society marked by writing, it is not enough just to know how to read, but it is essential that the school uses of the written language is linked to the uses and functions of this cultural object in that society. Based on this understanding, the general purpose of this research is to analyze the process of literacy and alphabetization in three schools of the municipality of Lagoa Grande - PE, in order to identify factors that contribute or make it difficult for educators to develop a pedagogical practice focused on literacy. This research is the result of a quantitative-qualitative research. It was accomplished in three public schools having as *locus* the municipality of Lagoa Grande, PE. The methodology had as data collection semistructured interviews conducted with 10 participating teachers who teach in municipal teaching units. The results also point to practices of literacy that consist of the literacy axis forming a community of active and autonomous readers from a proper and dynamic schooling.

KEYWORDS: Literacy. Literature. Public policy. Pedagogical Practice.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Desarrollo Sustentable – Paraguai. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UPE – Universidade de Pernambuco. **E-mail:** maronitaamorim@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes .cnpq.br/2930896586979887

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o papel da escola no processo de alfabetizar letrando no I Ciclo Escolar. A escolha dessa temática se deu pela minha atuação como professora do ensino fundamental anos iniciais na rede pública municipal desde o ano de 2000, podendo assim observar que muitas crianças saem do I ciclo sem estarem alfabetizadas/letradas e também, pelo fato de que com as mudanças que vem passando o conceito de alfabetização, tem sido palco de investigações científicas, debates e análises, no Brasil e no mundo ao longo de várias décadas.

Através deste artigo pretendemos analisar a situação das escolas participantes como instituições que têm o papel de desenvolver nas crianças uma alfabetização letrada.

Diante das investigações, nossa pesquisa é voltada para o estudo Escola e Letramento: o cotidiano da escola neste contexto. Assim nossa questão de partida se volta para o questionamento: Como se dá o processo de alfabetização letrada nas três escolas da sede do município de Lagoa Grande – PE, assim o objetivo geral se centraliza em analisar esse processo, buscando em seus objetivos específicos: Identificar o modelo de alfabetização da escola na perspectiva do letramento no ciclo I; Identificar se há uma correlação entre as concepções teóricas para o letramento e as práticas pedagógicas no cotidiano; Identificar fatores que contribuem ou dificultam com os educadores no desenvolvimento de uma prática eficaz para o letramento; Compreender as concepções de alfabetização construídas por educadores a partir de suas práticas discursivas.

Para tanto, trabalhamos a partir de uma discussão de vários teóricos procurando assim entender o nível de discussão acerca dessa temática, e assim, contribuir com sugestões sobre os diversos instrumentos de alfabetização e letramento. Foram de muita relevância as contribuições dos estudos sobre psicogênese da

língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Defendendo a ideia de que interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções a aprendizagem aconteceria, e não a partir de textos presentes nas cartilhas tradicionais.

A partir de 1990, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a um novo termo: letramento. Segundo Soares (1998), esse termo é a versão da palavra de língua inglesa literacy para o Português. Sendo essa tradução uma busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que ler e escrever são necessários e não somente o domínio do ler e escrever (codificar e decodificar).

A ESCOLA

A escola que conhecemos hoje é produto dos séculos XVIII e XIX, período em que aparece a necessidade da educação pública e gratuita para todas as pessoas, embora em 1619 já tenha registro de tentativas esparsas de promover a educação institucionalizada, na Alemanha, Escócia, e Holanda uma educação que se dava através de escolas garantidas pelo Estado para crianças de 6 a 12 anos. (MEKESENAS, 2011).

Durkheim afirma três grandes princípios em sua teoria funcionalista da educação: a escola socializa os cidadãos em uma cultura universal; é indispensável à formação do sujeito autônomo; a hierarquia escolar harmoniza-se às necessidades funcionais da sociedade. Esses três elementos estão na crença da educação como força de progresso e de integração social.

A escola, enquanto instituição social, possui como função precípua trazer para o seu interior as produções históricas produzidas pela humanidade, a atualização destes e outros conhecimentos, de modo a alfabetizar a criança para que aprenda a ler e escrever, compreendendo e fazendo uso social da língua materna

e suas interfaces, recriando constantemente o ambiente escolar.

O ambiente escolar [norteador] por um projeto político pedagógico que, na maioria das vezes, é construído por todos que fazem parte da escola leva em consideração a realidade local e as necessidades da escola. O projeto político-pedagógico é um dos documentos que servem para organizar a rotina da escola e também para orientar a prática dos professores. (SILVA, 2013, p.41).

No tocante à organização escolar a BNCC prevê flexibilidade permitindo que a escola possa atender as peculiaridades regionais e locais, possibilitando o atendimento às diferentes clientela em suas necessidades, no sentido de promover o pleno desenvolvimento do indivíduo. Com isso cada unidade escolar pode e deve ter características de organização própria, considerando a sua localização e outros aspectos que julgar necessário para o cumprimento de seu papel na trajetória social.

Para Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (2011, p. 343), a escola é a principal instituição na qual deve acontecer o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, com vistas à formação do indivíduo para a inserção na sociedade.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Durante muitos anos o papel da escola foi irrelevante. A família cumpria a tarefa de transmitir os valores culturais, os usos e os costumes e encarregava-se de preparar as novas gerações para o exercício de um ofício ou profissão.

Pensar na escola e na sua função social nesse novo contexto significa pensar também, sua ligação com os novos equipamentos e meios de comunicação, na sua articulação com a comunidade e na sua relação com a família no sentido de motivar a sua presença e

participação no ambiente escolar acompanhando o desenvolvimento dos filhos e a elaboração e execução das propostas pedagógicas da mesma.

Observa-se que nos dias de hoje tudo passa pela educação. Sobre ela recaem os maiores encargos da formação social do indivíduo. Cabendo à escola responsabilidades cada vez maiores diante das mudanças trazidas pelos avanços tecnológicos e pela globalização.

Na visão de Libâneo (2013, p.31.), a escola é uma “unidade básica e espaço de realização dos objetivos e metas do sistema educativo. Tem a missão de “ Formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente; prover formação global que constitua patamar para atender a necessidade de maior e melhor qualificação profissional, preparação tecnológica e desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade tecno-informacional; desenvolver conhecimentos e formar cidadãos éticos e solidários”.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Há algumas décadas, a principal causa que apontava para a baixa qualidade da alfabetização era o ensino fundamentado na Pedagogia Tradicional. Atualmente, entre outros fatores que envolvem um bom ensino-aprendizagem, as principais causas estão ligadas à perda da especificidade da alfabetização, devido à compreensão equivocada de novas perspectivas teóricas e suas metodologias, que foram surgindo em contraposição ao tradicional, e a grande abrangência que se tem dado ao termo alfabetização.

Com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita.

Em meados de 1980 se dá a invenção do termo letramento no Brasil, tornou-se foco de participação e discussão nas áreas da educação e da linguagem o que

se evidência no grande número de artigos e livros voltados para o tema.

Além da alfabetização, este conceito de tema interdisciplinar do âmbito social, cognitivo e linguístico sendo este o letramento, é um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada nas situações sociais.

Brotto (2008) nos apresenta considerações a respeito da diversidade de práticas que a palavra letramento pode abranger,

Letramento é um termo recente que tem sido utilizado para conceituar e/ou definir variados âmbitos de atuação e formas de participação dos sujeitos em práticas sociais relacionadas de algum modo à leitura e à escrita. Pode se referir a práticas de letramento de crianças em período anterior ao período de escolarização; à aprendizagem escolarizada da leitura e da escrita, inicial ou não; à participação de sujeitos analfabetos ou alfabetizados não escolarizados na cultura letrada, ou, ainda, referir-se à condição de participação de grupos sociais não alfabetizados ou com um nível precário de apropriação da escrita em práticas orais letradas (BROTTO, 2008, p. 11).

O termo letramento se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, no Brasil à discussão do letramento surge sempre enraizada ao conceito de alfabetização, em que os dois processos devem caminhar juntos. Através do Letramento, passou-se a entender que, nas sociedades contemporâneas, era insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que integrar-se socialmente, envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”.

Soares (2005) indica Paulo Freire como um precursor do conceito de letramento, mesmo sem usar tal denominação, uma vez que preconiza o sentido

amplo da alfabetização: ir além do domínio do código escrito, com estrita ligação à democratização da cultura.

A concepção desenvolvida por Ferreiro e colaboradores a respeito da psicogênese da escrita, ficou conhecida no âmbito educacional como *construtivismo*. Segundo Magda Soares (2004), a perspectiva construtivista trouxe numa significativa mudança, pressupostos e objetivos na área da alfabetização.

Segundo Pelandré (1998), alfabetizar é mais do que ensinar os alfabetizados a decodificar e a codificar o sistema linguístico: é necessário que se lhes oportunizem experiências com diferentes gêneros discursivos e lhes propiciem o domínio da variedade linguística que se quer que aprendam. É preciso ensinar a língua em toda a sua variedade de usos, partindo dos conhecimentos internalizados dos falantes para que, conscientes de sua identidade linguística, se disponham a observar e conhecer aquelas variedades que não dominam.

POLÍTICAS PÚBLICAS QUE DESAFIAM UM NOVO OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

As políticas públicas intencionam materializar os direitos garantidos em leis, evidenciando as ações voltadas aos cidadãos que nem sempre dão conta que nem todos desfrutam desses benefícios, inclusive quando se trata da política educacional. Mortatti (2013) apresenta reflexões sobre as políticas públicas de educação, e, no caso da alfabetização, os resultados indicam tanto a ruidosa conquista de alguns avanços quanto o agravamento de muitos problemas históricos, em decorrência de que no ano de 2012 encerrou-se oficialmente a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (United Nations Literacy Decade – UNLD), declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU).

Compreende-se a educação como uma política pública e social que representa “a materialidade da

intervenção do Estado em ação, ou seja, do Estado em Movimento” (AZEVEDO, 2003). Nesse sentido, os movimentos das políticas educacionais se fazem por meio de ações compartilhadas, que é o caso do PNAIC, cujo termo “Pacto é utilizado para pontuar a pactuação entre esfera federal, estadual e municipal, bem como, para explicitar a articulação destas esferas nas questões de financiamento e ações atribuídas a cada ente”. (TEIXEIRA, 2016, p. 19).

A implantação do PNAIC foi mais uma ferramenta que teve o propósito de auxiliar na formação continuada dos professores, focando nos anos iniciais, na alfabetização, para identificar e suprir logo no início da vida escolar as necessidades que o aluno venha a apresentar e no, decorrer dos anos, intensificar nas dificuldades para que sejam sanadas e não venham a atrapalhar no processo de aprendizagem do aluno nos demais ciclos da educação.

Oliveira (2009), ao tratar sobre o envolvimento da sociedade nas políticas educacionais, salienta que isto se tornou recorrente a partir de 1990 e que este apelo às famílias e indivíduos para colaborar com a melhoria na educação é um discurso que responsabiliza a todos os segmentos pelo papel de educar e afugenta a responsabilização do Estado em suprir as necessidades estruturais da educação.

Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Portanto, o MEC é o órgão destinado à formulação de políticas nacionais da educação, como de orientação e coordenação dos sistemas de ensino e pela

redistribuição de recursos, de modo que compense as disparidades locais e regionais existentes no território brasileiro, a fim de beneficiar a população como um todo. Ao MEC também cabe o papel supletivo, o qual precisa atuar nas áreas que os estados e municípios se encontram em defasagem de condições ou recursos para atender as demandas do sistema educacional.

Em 2006, o governo federal sancionou a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro, ampliando a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Essa política denominada inclusiva, veio a possibilitar um maior tempo de escolaridade, afim de assegurar uma melhor aprendizagem e, conseqüentemente, disponibilizar melhoria da qualidade de vida futuramente (BRASIL, 2006).

A ampliação caracteriza-se como uma política pública educacional de nível nacional a qual estabelece o ingresso da criança com seis anos, tendo em vista o término dessa etapa de escolarização aos quatorze anos de idade.

De acordo com as orientações do Ministério da Educação – MEC e Secretaria da Educação Básica – SEB (BRASIL, 2009, p.5), os objetivos da mudança na duração do ensino fundamental estão relacionados à equidade, à melhoria da qualidade da educação básica, alcance de um nível maior de escolaridade, oferta de um tempo mais longo para desenvolver a alfabetização e o letramento.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em seu capítulo sobre metas e objetivos do Ensino Fundamental, instituiu como meta progressiva da educação nacional a mudança do ensino de oito para nove anos, determinando a responsabilidade e colaboração dos Municípios, Estados e Distrito Federal para efetivá-la.

O novo PNE (2014-2024), estabelece em sua Meta de número 2 a seguinte intenção: “Garantir que, pelo menos, noventa e cinco por cento dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada, até o último ano de

vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 51). Para alcance da meta, o mesmo estabelece estratégias a qual possibilita a efetivação. O PNE ainda deixa evidente que os primeiros anos do Ensino Fundamental sejam destinado ao processo de alfabetização, como está descrito na Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do primeiro ciclo do ensino fundamental I”.

Do ponto de vista da legislação, a década de 1990 foi produtiva para as políticas educacionais, especialmente no contexto do ensino fundamental. A Conferência de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien – Tailândia, foi um evento que influenciou e impulsionou a elaboração de novas políticas educacionais ao propor desafios educacionais aos diversos países participantes, inclusive ao Brasil, tendo em vista a necessidade de elevação do nível de formação profissional para inserção no mercado globalizado.

Kramer (2006, p. 798), apresenta o Ensino de Nove Anos como algo bom, quando diz: “[...] esclareço que considero a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental importante conquista para as populações infantis e para as famílias.

Para Mainardes (2006, p.51), a formulação de políticas pode sofrer influências diversas nacionais ou internacionais, podem refletir tendências globais, concepções educacionais de grupos políticos, econômicos e intelectuais dominantes ou a partir de constatações feitas por meio de dados coletados em avaliações externas.

O ensino fundamental de oito anos foi marcado por altos índices de repetência e evasão, extremamente criticados internacionalmente. O desenvolvimento educacional não consistia apenas no acesso à educação, mas deveria garantir a permanência e a qualidade do ensino ofertado.

Avaliações internas também são determinantes na proposição de uma política, como apontam Santos e Vieira (2006, p.785) ao destacar em seus estudos sobre

o ensino fundamental os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2003), divulgados pelo INEP. Neles constava que 59% das crianças de 10 anos, no quarto ano de escolaridade, não sabiam ler e escrever (MEC/INEP, 2003). Dados do SAEB (2003) apontavam também que as crianças que entram antes dos sete anos na escola apresentam desempenho superior às crianças que ingressam na escola somente aos sete anos.

O PNAIC que foi criado em 2012 para atender a alfabetização da criança no Brasil, sofreu reformulações em 2017 pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, com ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME), com ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC.

A partir dessa reestruturação, passa a fazer parte do PNAIC o público da pré-escola e a ação de formação voltada ao PNME, no entanto, a portaria em evidência entrou em vigor nos meados de 2017, consolidando as ações formativas tardiamente. Para firmar a política nacional de alfabetização da criança em outros moldes, descaracterizou-se a implementação do PNAIC e sua continuidade ao longo de diferentes gestões, além de considerá-lo como uma política pública que não respondeu ao anseio nacional de alfabetizar a criança até os 8 anos de idade, como pressupõe o documento de apresentação do Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2017c).

O Programa Mais Alfabetização (PMALFA), centra-se em três eixos: gestão, formação e material. O primeiro trata da gestão e conta com apoio técnico e financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), assistente de alfabetização, material de apoio didático-pedagógico e assistência técnica a secretarias e escolas (BRASIL, 2017c). A formação inicial pensada pelo Programa Residência Pedagógica, tem sido em apoio ao profissional assistente que dá suporte ao professor regente durante 05 horas por semana, na maior parte dos casos ou em 10 horas em casos específicos; e continuada, com formação do PNAIC aperfeiçoado, com

oferta de mestrado profissional em alfabetização e didática aplicada, voltada aos professores alfabetizadores do 1º e 2º ano do ciclo de alfabetização e por fim, formação para equipes da gestão escolar e das secretarias de educação (BRASIL, 2018).

Quanto ao eixo material, o documento especifica os livros didáticos selecionados pelos representantes das regiões, como secretarias estaduais e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), no âmbito do PNAIC, conforme consta o documento de apresentação do programa Mais Alfabetização. O escopo de melhorias no quadro da aprendizagem norteia-se por ações propositivas na Política Nacional de Alfabetização apoiadas em um conjunto de iniciativas que dialogam entre si, em 5 bases estruturantes, quais sejam: 1) Programa Mais Alfabetização (PMALFA); 2) Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 3) Política Nacional de Formação de Professores; 4) Apoio ao protagonismo das redes; 5) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (BRASIL, 2017c).

A validade do PMALFA foi firmada pela Portaria nº 122, de 22 de fevereiro de 2018 e aliado ao PNAIC, integram a Política Nacional de Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos do ensino fundamental. Não há consenso nas matrizes de apresentação dos programas sobre o “alfabetizar na idade certa”.

Quanto a formação, o Plano Nacional de Educação 2014 - 2024, aprovado em 14 de junho de 2014 (Lei n. 13.005/2014), estabeleceu não só diretrizes para formação inicial e continuada de professores/as e funcionários/as, como para a sua efetivação irá requerer condições para que cada modalidade de formação se desenvolva, consubstanciadas numa política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação.

A CONAE propunha o estabelecimento de uma política nacional de formação dos profissionais da

educação que contribuísse para uma educação básica de qualidade. Para tanto deveria ser

[...] a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como um momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico (BRASIL. CONAE, 2010, p. 61).

Maurice Tardif, ao abordar os saberes docentes e a formação profissional em sua obra com mesmo título, destaca a necessidade de se promover uma articulação entre os conhecimentos produzidos pelas instituições formadoras e os saberes desenvolvidos pelos próprios docentes em suas práticas diárias:

[...] chegamos ao último fio condutor, decorrente dos anteriores: a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. [...] expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (TARDIF, 2007, p. 21 e 22)

O autor aponta que o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite. Desvalorizado tanto pelas instituições formadoras que têm a responsabilidade de executar as propostas de formação de professores, quanto pelos sistemas de ensino que têm a responsabilidade de promover, oferecer propostas de formação continuada.

Pimenta (2002) manifesta sua preocupação com as propostas pouco eficientes que pautam sua metodologia em cursos de suplência, uma vez que pouco modificam a prática docente. Essa insistência tem

levado à repetição histórica de fracassos escolares, já que o que decorre da proposta de formação continuada não tem implicação sobre a aprendizagem dos alunos. Entende a autora ainda que a saída é tomar a prática docente e a realidade pedagógica escolar nos seus contextos. A formação continuada de professores não pode prescindir da realidade escolar.

É oportuno observar que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) implantado pelo governo Lula, em abril de 2008, reafirmou o discurso da formação continuada como decisiva na conquista da melhoria do ensino ofertado pela educação básica. O PDE sustentava o discurso de melhoria da educação básica por meio da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (PDE, 2007, p.10). Nesse contexto, reforça-se a ideia do professor como protagonista dos projetos educativos, o que fortalece o discurso da formação continuada e da profissionalização e ratifica a convocação das redes de ensino para consecução deste objetivo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa, descritiva, uma vez que procura descrever o que foi observado, pesquisado, falado, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados como entrevista semiestruturada.

Sobre o conceito de pesquisa, Minayo (2001, p. 23) diz:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados MINAYO (2001, p. 23).

A pesquisa quanti-qualitativa é considerada um método de estudo que integra análise estatística e investigação dos significados das relações humanas. Dentro da abordagem quanti-qualitativa de pesquisa, optou-se por fazer um estudo descritivo isto possibilita melhor compreensão do tema investigado e facilita a interpretação dos dados obtidos (Silva & Menezes, 2001).

A escolha do enfoque quanti-qualitativo dessa pesquisa justifica-se por considerar ser esta a mais adequada para compreender o processo de formação continuada, na intenção de compreender seus impactos na prática docente, consistindo: observação dos procedimentos orientados aos professores relacionados acerca das concepções dos saberes adquiridos com as formações.

Para o lócus específico desta pesquisa foram visitadas três escolas em áreas diferentes e selecionadas por bairros diferentes da cidade de Lagoa Grande, localizado a 500 km da capital Recife, do estado de Pernambuco.

O universo total das três escolas é de 1.042 discentes e de 38 docentes, no que se refere aos instrumentos de coleta de dados desta investigação será fundamentada pela mostra da entrevista semiestruturada de 10 professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da investigação sobre Escola e Letramento: o cotidiano da escola neste contexto, visando a alfabetização na perspectiva do letramento no I ciclo e identificando as contribuições e dificuldades para isso, no contexto de três escolas públicas municipais, de modo particular, no município de Lagoa Grande - PE, foi para nós uma experiência bastante enriquecedora. Primeiro, pela ampliação dos conhecimentos em torno da especificidade dos termos alfabetização e letramento. E, de modo singular, pelos

estudos relacionados às potencialidades de se alfabetizar/letrando. Segundo, pelas reflexões suscitadas em torno dos aspectos teórico-metodológicos que fundamentam o fazer docente alfabetizador. E, terceiro, por postularmos, através deste estudo, contribuir com as reflexões sobre a temática, evidenciando que a concepção de alfabetização e letramento tem sido reconstruída no âmbito da escola.

Diante das práticas de letramento usadas no ambiente alfabetizador, podemos concluir que alfabetizar e letrar, simultaneamente, trata-se de uma nova proposta para que tenhamos alunos, ao final do I ciclo dos anos iniciais com autonomia para usar a leitura e a escrita de forma social coerente.

Reiteramos que o olhar investigativo percorrido nesse estudo suscita elementos para uma posterior discussão, sobretudo no tocante aos processos formativos dos professores alfabetizadores e da prática docente alfabetizadora. As reflexões suscitadas, a partir da pesquisa, remetem, ainda, à percepção da, necessidade de ressignificação das ações formativas focalizando a alfabetização na perspectiva do letramento.

Com a finalidade de apresentarmos respostas à problematização e aos os objetivos elencados como norteadores desta investigação, recorremos ao embasamento teórico que deu apoio à pesquisa. Foi realizada uma entrevista semiestruturada aplicada aos professores das três unidades de ensino, do ensino fundamental anos iniciais. O uso da entrevista possibilitou a compreensão maior da realidade estudada.

As discussões empreendidas neste estudo remetem-nos à compreensão dos aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos ao longo do trabalho, de modo que, as constatações evidenciadas com base nos dados obtidos, constituem respostas à questão norteadora da pesquisa, no intuito de uma melhor

compreensão da prática pedagógica alfabetizadora, na perspectiva do letramento.

A partir da análise dos dados da entrevista semiestruturada aplicada aos docentes foi composta em sua totalidade por professoras do gênero feminino, com faixa etária entre 25 a 53 anos, verificamos que o tempo de docência varia de 4 a 25 anos, todas as participantes têm especialização em psicopedagogia e com o tempo de função de 4 a 30 anos. O perfil das professoras demonstra de fato de que as mesmas, ainda, estão em processo de formação de seus conhecimentos/saberes e de suas práticas pedagógicas.

Com referência à conceituação de alfabetização letrada, uma expressiva parte das professoras expôs, na entrevista, serem esses um único processo por desenvolverem ao mesmo tempo a aprendizagem da leitura e escrita e seu uso em práticas sociais, ou seja, a alfabetização e o letramento ocorrem simultaneamente. Apresentando falta de clareza e dificuldade em atribuir conceitos a tais processos, e em individualizá-los um desconhecimento das consequências teóricas e metodológicas das mudanças na conceituação da alfabetização e dos referentes às diferenciações dos conceitos de alfabetização e letramento.

Para que a alfabetização e o letramento possam ser utilizados em toda sua capacidade transformadora de realidade no contexto educativo das crianças pequenas, acredita-se que os professoras devem buscar aperfeiçoamento constante e receber formação específica para utilização da alfabetização e do letramento, para que possam ampliar o conhecimento sobre as práticas que envolvem os processos e para aprimorar suas utilizações na prática pedagógica.

Nota-se que, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, os programas e ações propostos pelo governo proporcionaram melhorias na qualidade educacional, como assegurou às crianças das classes populares o ingresso mais cedo na escola e também diminuiu os índices de repetência, sobretudo

nos anos iniciais, mas faz-se necessária a continuidade dessas políticas, para que ocorram a democratização e a qualidade da educação básica para todos.

Nesse sentido, acreditamos que não basta disponibilizar materiais e documentos de orientação e de apoio. Para que ocorra práticas bem fundamentadas é preciso garantir uma formação continuada sistemática e contínua dos alfabetizadores.

Diante disso, o desafio que se coloca é o de conciliar os processos de alfabetização e letramento, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico da língua, quanto o domínio das práticas de leitura e escrita socialmente relevantes.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, S.(2003).**Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação.** In: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE.
- BRASIL. (2010). Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Referência.** Brasília, DF: MEC.
- BRASIL.(2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**, Brasília.
- BRASIL.(2017b). Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e dá outras providências.** Brasília, Diário Oficial da União.
- BRASIL. MEC. (2017c).Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de Alfabetização.**
- BRASIL.(2018). Portaria nº 122, de 22 de fevereiro de 2018. **Institui o programa Mais Alfabetização.** Brasília: Diário Oficial da União.
- BROTTO, Ivete Janice Oliveira. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos.** Faculdade de Educação,Tese de Doutorado: Universidade Federal do Paraná. Nov.2008.
- DURKHEIM E.,(2004). Sociologia e Filosofia. **Coleção Fundamentos do Direito Trad. Fernando Dias Andrade.** Ícone Editora: São Paulo.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana.(1999).**Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- KRAMER, Sonia.(2006).**As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental.** Educ. Soc., v. 27, n. 96, p.797-818, out.
- LIBÂNEO, J.C. (2013). **Organização e Gestão da Escola. Teoria e prática.** 6ª Edição Revista e ampliada. Heccus Editora. S. Paulo.
- MAINARDES, Jefferson.(2006).**Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr.
- MEKESENAS, Paulo. (2011). **Sociologia da Educação. Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social.** 15 ed. Loyola, São Paulo.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. (2011). **A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2001). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade.18 ed. Petrópolis: Vozes.
- MORTATTI, M. R.L.(2013).**Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil.** Caderno CEDES, vol.33, n.89. p. 293- 303.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade.(2009).**As políticas educacionais no governo Lula: permanências e rupturas.** RBPAE, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago.
- PIMENTA, Selma Garrido.(2002).**Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34.
- SILVA, Sandra Cristina de Oliveira da. (2013). **Cotidiano escolar: como professores alfabetizadores organizam seu trabalho pedagógico?**, Recife. 181f. Dissertação (mestrado em educação) 26 - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- SOARES, Magda. (2004). **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos.** Pátio, 29, p. 19-22.
- TARDIF, Maurice.(2007).**Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes.

TEIXEIRA, O. C.(2016).**Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na Gestão do Processo Alfabetizador em Dourados-MS.**2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.



O CAMINHO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE MODERNA: FUNDAMENTOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM

THE PATH OF EDUCATION IN MODERN SOCIETY: FUNDAMENTALS OF TEACHING AND LEARNING

Eduardo Lecci Merigue ¹

RESUMO

A constante evolução social está marcada pela evolução tecnológica. O processo de ensino-aprendizagem evolui juntamente com esse relacionamento entre o conhecimento e a tecnologia em um ambiente ainda em conhecimento, o ambiente virtual. A mudança no modelo de transmissão de conhecimento passou das salas de aulas para as telas de microcomputadores, notebooks, tabelas e celulares permitindo o acesso a ambiente de aprendizagem em qualquer lugar há qualquer tempo. A direção da educação cresce em cima de ambientes virtuais onde os educadores e educandos necessitam de adaptações comportamentais e habilidades não presentes no ambiente escolar tradicional. Este trabalho objetivou identificar as características no relacionamento entre o processo de educação e as mudanças sociais frente as novas tecnologias identificando um caminho entre a educação e a educação moderna, sensibilizando os interessados em buscar soluções para otimizar o senso de aplicação das práticas de educação às mudanças sociais. Essa pesquisa, básica, tem cunho bibliográfico, apresenta-se de natureza qualitativa, exploratória, realizada através da revisão de conteúdo em de artigos publicados em revistas nacionais, e-books, periódicos e conteúdos disponibilizados na internet. Consideramos documentos bibliográficos sobre o tema educação, ensino-aprendizagem, tecnologias e metodologias de ensino atualmente utilizadas. Considerando as informações coletadas identificamos um caminho para uma fase da educação voltada a tecnologia onde o relacionamento homem e conteúdo passa e existir de forma "tecnológica". A alteração no modelo educacional, estabelecido pelo educador e educando, permanecem à disposição, em meios digitais, conforme o desenvolvimento tecnológico, mesmo havendo a obsolescência de alguns recursos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino-Aprendizagem. EAD. Educação Contemporânea. Relacionamento.

ABSTRACT

The constant social evolution is marketed by the technological evolution. The teaching-learning process evolves along with this relationship between knowledge and technology in an environment still in knowledge, the virtual environment. The change in the knowledge transmission model has moved from the classrooms to the screens of microcomputers, notebooks, tablets, and cell phones, allowing access to the learning environment anywhere at any time. The direction of education is growing on top of virtual environments where educators and students need behavioral adaptations and skills not present in the traditional school environment. This work aimed to identify the characteristics in the relationship between the education process and the social changes facing new technologies, identifying a path between education and modern education, sensitizing those interested in seeking solutions to optimize the sense of application of education practices to social changes. This basic, bibliographical research is of a qualitative, exploratory nature, carried out through a content review of articles published in national journals, e-books, periodicals, and content available on the internet. We considered bibliographic documents about the theme education, teaching-learning, technologies, and teaching methodologies currently used. Considering the information collected, we identified a path towards a technology-oriented education phase where the relationship between man and content starts to exist in a "technological" way. The change in the educational model, established by the educator and the student, remain available, in digital media, according to the technological development, even with the obsolescence of some resources.

KEYWORDS: Education. Teaching-Learning. Distance Learning. Contemporary Education. Relationship.

¹ Mestrando em Ciência da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialista em Controladoria e Finanças pela UNIVEM - Universidade Eurípedes Soares da Rocha. Especialista em Controladoria e Gestão Empresarial pelo IESG – Instituto Superior de Ensino de Garça. Bacharel em Ciências Contábeis pelo IESG – Instituto de Ensino Superior de Garça. Consultor autônomo. **E-mail:** elmerigue@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/59915789054769.

INTRODUÇÃO

A sociedade existe em aprender e desenvolveu-se a partir da transmissão do conhecimento. Entre o saber e o aprender existe um fenômeno que consiste no relacionamento, o aprendizado. Este relacionamento reflete o grau máximo intelectual, destinado a interesses particulares, sobre assuntos diversos, que se estabelece em relacionar o assunto desejado e seu uso. Assim, como a sociedade está em constante mudança a educação a acompanha em seus aspectos de saber a fim de apoiar seu contínuo desenvolvimento.

Nestas últimas décadas, onde a tecnologia contribuiu para abrir novas metodologias de ensino, devemos dar atenção a força desse relacionamento nas novas e flexíveis modalidades de ensino a fim de garantir uma continuidade na transmissão do saber na sociedade do conhecimento. A sociedade do conhecimento, por sua vez, se apresenta características particulares, complexa; pelo número e volume de interações; hierárquica, pela estrutura simples indo a mais complexas e; configurada, relacionadas a dimensões micro e macroscópicas (CRUZ, 2009).

O relacionamento do volume e qualidade das informações é outro fator desconhecido para fins de conceituação nessa realidade. Neste sentido, o trabalho de análise e sustentação de teóricas educacionais vem, cada vez mais, flexibilizando a metodologia de ensino para suprir a necessidade de aprendizado.

OBJETIVO

Este trabalho objetiva identificar as características no relacionamento entre o processo de educação e as mudanças sociais frente as novas tecnologias identificando um caminho entre a educação e a educação moderna, sensibilizando os interessados em buscar soluções para otimizar o senso de aplicação das práticas de educação às mudanças sociais.

METODOLOGIA

Essa pesquisa, básica, tem cunho bibliográfico, apresenta-se de natureza qualitativa, exploratória, realizada através da revisão de conteúdo em de artigos publicados em revistas nacionais, e-books, periódicos e conteúdos disponibilizados na internet. Consideramos documentos bibliográficos sobre o tema educação, ensino-aprendizagem, tecnologias e metodologias de ensino atualmente utilizadas.

O PROCESSO DE EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

A educação já passava por um processo de adaptação pelo uso de tecnologias e o houve uma intensificação, para o período pandêmico. O uso de projetores em salas de aula substituiu o quadro negro. O acesso a assuntos e conteúdos ficou ainda mais fácil em acervos disponíveis na internet, substituindo a biblioteca. Equipamentos se conectam rapidamente a outros e transmitem aulas, livros (e-book), música, e todo conteúdo que o processo de aprendizagem permite usar como recurso. Mas o que houve com o educador, o conhecimento e educando? Onde estão os limites para a transmissão do conhecimento?

Nos últimos anos houve uma crescente oferta de cursos na modalidade online (estudo a distância pelo acesso a rede mundial de computadores, internet). no país, caracterizados pelo ensino a distância - EAD. Uma reportagem no Jornal O Globo relatou que em dez anos houve um aumento de quase cinco vezes mais alunos ingressos em cursos superiores na modalidade a distância. Em número reais, segundo a pesquisa, passaram de 330 mil alunos para 1,5 milhão de alunos matriculados nessa modalidade. Dentre os fatores ligados a esse fenômeno estão a necessidade de conhecimento e impossibilidade da presença, menores custos e uso de novas tecnologias são apontados como os fatores para o desenvolvimento desse tipo de curso.

Nessa modalidade são oferecidos cursos com pouca carga horária até cursos strictu sensu sendo uma alternativa para as necessidades específicas dos discentes.

Com os efeitos da pandemia pelo vírus Sars Cov – Covid19 a partir de 2020 a educação passou radicalmente pela dependência da tecnologia. Desde a comunicação de aulas, até assuntos completos são realizados pelo telefone celular. O uso de aplicativos de comunicação foram alvos de grandes companhias a fim de atender a essa necessidade mundial.

O contexto apresentado abaixo esclarece o que temos observado como adaptação às necessidades individuais e coletivas de conhecimento e uso da tecnologia.

Ninguém pode negar que o homem é um sujeito que vive em evolução e esse processo constante tem trazido consigo uma série de questionamentos, especialmente aqueles voltados para a “informação” e sua relação com o desenvolvimento. Na verdade, essa expansiva e massiva bola de informações nasce em meados da revolução industrial, quando não se tinha acesso a livros, a conhecimentos diversos e de uma hora para outra se passou a fornecer e receber uma produção intelectual de diversas partes para diversas pessoas. Nos anos 80 (oitenta) com a efervescência da industrialização, o capitalismo pós-industrial eclodiu, impulsionando a terminologia “sociedade informacional” que passou a substituí-lo. As tecnologias passaram a permitir ao homem imperar sobre a informação, já que esta é parte integrante de qualquer atividade humana, seja ela individual ou coletiva. Hoje, é impossível pensar em desenvolvimento sem tecnologia. (CARMO & FRANCO, 2021).

Se a tecnologia envolve o homem a tal ponto que sua transformação seja um fator de desenvolvimento, deduzimos que essa relação está intrinsecamente unida por ambos, onde um é o agente executor e o outro o objeto de execução.

O CONTEXTO DE BUSCA DE CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

A forma que buscamos conhecimento se flexibiliza conforme há mudanças sociais, como visto anteriormente. A aprendizagem alterou seu formato de apresentação substituindo recursos, alterando os períodos e sendo permissível em horários e tempos em relação ao formato anterior, presencial, em sala de aula. Hoje o local onde de aprendizado é onde o dispositivo e a conexão permitir, a sala de aula é um celular e o professor um vídeo em aplicativo ou site.

A aprendizagem passou estar presente em um formato “disponível” quando e onde. Mas de fato, o interesse ainda se perpetua no educando com suas necessidades. O conceito de aprendizagem passou a se caracterizar pela liberdade de buscar, assistir, ler ou ouvir em qualquer momento, desde que tenha um equipamento eletrônico com acesso a internet para acessar os ambientes virtuais de aprendizagem – AVA (HOLANDA, PINHEIRO E PAGLIUCA, 2013). O formato de aprendizagem está todo disponível nesse ambiente virtual com os conceitos didáticos e metodológicos que a ciência da educação teoriza como essencial para o desenvolvimento. As tecnologias de informação e comunicação – TICS e a expansão da internet são os elementos chaves para que esse fato ocorresse.

Neste momento há um número crescente de conteúdos disponíveis para acesso imediato de várias fontes e ao mesmo tempo. Diante deste fato a exteriorização das ideias, de forma massiva, informa, polui, distorce e distrai o educando para atingir seus objetivos.

A COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO

A identificação do educando com o modelo atualmente apresentado caracteriza a disponibilidade atemporal das informações para compreensão do saber. Com o avanço da tecnologia e o volume de informações

disponibilizados na internet há também um problema sobre a qualidade das informações que o educando deve se atentar para seu aprendizado.

A internet passa a ser uma mídia com características interativas diferente do modelo tradicional de comunicação, onde se pressupõe um comunicador, gerando e transmitindo a mensagem e um receptor, que objetiva informar, entreter, controlar, persuadir com conteúdo pré-selecionado e organizado (SILVEIRA, 2012). Essa massificação de informações passa a ser um obstáculo no desenvolvimento por apresentar informações errôneas, divergentes, distorcidas e até falsas, além de conteúdos que inibem ou entretém o educando em sua busca por informações.

Pignatari (apud. Norbert Winer) reflete uma realidade que é o cerne da educação onde registram “Não é a quantidade de informação emitida que é importante para a ação, mas ...o suficiente...a servir como gatilho para ação.” O uso de tecnologias de comunicação é um fator crescente na sociedade atual o que também atinge as equipes e grupos de trabalhos. O argumento para sua utilização é a facilidade no envio de informações. Seu uso incorreto pode dificultar ou reduzir a capacidade da colaboração interprofissional porque a comunicação dialógica depende de níveis mais profundo de relação pessoal (PREVIATO, BALDISSERA, 2018).

A apresentação da informação em volumes inadequados já apresentava um incômodo desde o início do século passado, sendo representado pelo cinema, televisão, rádio e revistas substituindo os livros e observando que uma reversão do sistema onde o espectador não vai mais a obra e sim a obra ao espectador (PIGNATARI, s.d.), comentários relacionados a massificação da informação e artes. A analogia dessa observação na relação do sistema de educação continua neste movimento, onde o educando, com acesso ao conhecimento, permite que este entre em sua rotina de

busca ao invés de buscar o conteúdo em obras impressas, substituídas pelo conteúdo da internet.

A comunicação pode se entendida como um processo social básico de construção e compartilhamento do sentido através de formas simbólicas de linguagem e o processo de comunicação interpessoal, ocorre em uma relação emissor, receptor, de forma intencional na transmissão de ideia ou informação (CAMARGO, 2012).

A educação se utiliza do processo de comunicação para “fazer-se” no educando. A concepção do aprendizado se faz presente em meio a um conceito de objetivo de ensino e o processo de aprendizagem onde existe a relação comportamental dos educadores e educando denominando-se ensinar e aprender (KUBO & BATOMÉ, 2001). Respeitando-se a linha de raciocínio, abrangendo as extremidades do processo educacional temos a informação elegida em forma de conhecimento onde o estudo e aplicações são transmitidas aos interessados. A força motriz do processo contínuo de busca por conhecimento, frente às necessidades nos apresenta uma série de fatores, onde identificação e entendimento deles apresenta-se como caminho para entender o propósito do ensino-aprendizagem. Importante enfatizar que a reflexão abaixo como sendo não-literária, mas científica por parte dos educadores:

A Análise do Comportamento pode contribuir para auxiliar no esclarecimento do que é o “processo ensinar-aprender”. O primeiro aspecto a considerar é que as expressões “ensinar” e “aprender” são dois verbos que se referem, respectivamente, ao que faz um professor e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor. KUBO & BATOMÉ, 2001.

Percebemos que estamos em um período de adaptação socio cultural onde os fatores comportamentais são fundamentais no relacionamento das informações e principalmente, na questão da

aprendizagem. Neste momento, a ideia de compartilhar informações se tornou um “espetáculo” cultural, julgado necessário na construção social, diante de um período em que a atualização da sociedade, relacionado ao processo de ensino-aprendizagem se faz através do uso da tecnologia sendo dinâmico e sistematicamente aceito como verdade.

Os quadros apresentados a seguir identificam as questões comportamentais identificadas no processo de ensino aprendizagem, bem como os componentes necessários para que a transmissão do conhecimento possa existir. O quadro 1 apresenta a relação de constituição do ensino compondo-se de causa e efeito sobre as ações do educador e do educando. Percebe-se que a relação é intimamente relacionada e direta. Este processo de ensinar, passa a ser estudado em mais detalhes, abrindo a ótica comportamental e entendido que dentro de cada quadro de ações existem uma infinita rede de relações na formação de cada executor pelas suas características, pelas suas competências e pela sua conduta frente as ações entre elas.

	CLASSE DE RESPOSTAS	SITUAÇÃO CONSEQUENTE
	AÇÕES DO PROFESSOR	APRENDIZAGEM DO ALUNO EFETIVADA

QUADRO 1: Representação esquemática da relação que constitui o ensino: o que o professor faz (classe de respostas) é *responsável* pela aprendizagem do aluno (situação consequente). KUBO & BATOMÉ,2001.

A receptividade no aproveitamento da informação para construir o saber, depende, necessariamente de outros fatores, como estímulo, atenção, dedicação, etc. A visão de educador e educando se apresenta, neste como um fluxo contínuo onde a recepção é adequada às ações do educando.

A seguir temos uma apresentação fundamental do processo de ensino, relacionando o comportamento do educador e o o ensino. Observamos que neste, apresenta-se uma classe de componente que antecede o as ações do educador, direcionando-o ao educando. O fluxo ainda se faz contínuo, porém, há elementos estruturais direcionados ao processo consequente.

COMPORTAMENTO DE ENSINAR		
SITUAÇÃO ANTECEDENTE	CLASSE DE RESPOSTAS DO PROFESSOR	SITUAÇÃO CONSEQUENTE
<ul style="list-style-type: none"> Objetivos de ensino definidos (descrição do desempenho final do aprendiz ou de outras concepções de objetivos, do professor) características dos aprendizes: <ul style="list-style-type: none"> – capacidade de desempenho inicial dos aprendizes; – interesses; – etc. matérias e condições de ensino 	Quaisquer classes de respostas do professor	<ul style="list-style-type: none"> Desempenho do aprendiz, de acordo com objetivos definidos pelo professor Outros desempenhos do aprendiz

QUADRO 2: Explicitação esquemática de componentes constituintes do comportamento “ensinar” para exemplificar como esses componentes constituem a relação (entre situação antecedente a uma classe de respostas, a própria classe de respostas e a situação consequente a essa classe de respostas), indicada pela seta. KUBO & BATOMÉ,2001.

Com observação do quadro 2 percebemos que o direcionamento da matriz comportamental identifica o comportamento do educando muito além do aspecto do quadro 1, que delimita um fluxo do processo de ensinar sem levar a questão dos antecedentes. Neste é claro que o processo de ensino-aprendizagem requer uma abrangência muito maior. Assim, na perspectiva comportamental, quanto maior for a abrangência das competências e o maior o relacionamento comportamental, maior a eficácia da aprendizagem.

No quadro 3, a percepção da temática de aprendizado, na visão de educando, onde os comportamentos, competências e habilidades foram aproveitadas e desenvolvidas plenamente. Neste há uma lógica do desenvolvimento com base no

comportamento. Todas as questões, métodos e aplicações são realizadas com base no conteúdo a ser apresentado e na formação do educando onde o foco permanente é o comportamento. Clareza, objetividade e dinamismo são características presentes em ambas partes.

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – EAD E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A educação e o processo de ensino aprendizagem tomaram uma nova diretriz no conceito de educação na sociedade atual. Impulsionada pela tecnologia, o sistema de educação se moldou aos ambientes virtuais

que estão cada vez mais presentes na vida cotidiana. A relação educacional presente na chamada “educação a distância” transformando o conceito de educar em autoeducação, criando nova perspectiva na figura do educador e educando.

As mudanças apresentam algo novo, e as vezes, surpreende pela velocidade e pela complexidade das necessidades sociais. Esse modelo de educação, motivado pela demanda social em ambientes virtuais continua sendo objeto de estudo na busca de estratégias e condutas metodológicas adequadas ao processo de aprendizado dos educandos (LOBATO, Cap .1,

COMPORTAMENTO DE QUEM “APRENDEU”		
Características da situação antecedente	Características das classes de respostas do organismo	Características dos produtos ou resultados das classes de respostas do organismo
<ul style="list-style-type: none"> – situação-problema para o organismo ou para a sociedade com a qual o organismo se relaciona – características gerais do organismo: físicas, repertório, interesses... – recursos disponíveis para o organismo lidar com a situação-problema – prejuízos ou sofrimento resultantes da situação-problema e do desempenho do organismo diante da situação-problema – (...) 	<ul style="list-style-type: none"> – estabelecer as características do problema a ser resolvido – explicitar alternativas de solução apropriadas ao problema – escolher qual a melhor alternativa de solução em função de suas características, dos recursos disponíveis e dos resultados de interesse – apresentar ações precisas correspondentes ao melhor procedimento para solucionar o problema – (...) 	<ul style="list-style-type: none"> – situação-problema resolvida (desaparece ou diminui) – organismo obtém resultados de interesse (dos quais necessita) – comunidade (ou sociedade) obtém resultados de interesse – pouco desgaste do organismo – experiência acumulada para lidar com novas situações-problema (ou com a mesma) – redução de prejuízos ou de sofrimento – aumento da probabilidade de, em circunstâncias (ou situações) semelhantes, apresentar desempenhos parecidos – (...)
→		→

QUADRO 3: Componentes do comportamento típico de um organismo que “aprendeu” uma relação com o ambiente e que permitem identificar o tipo de relação entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz. KUBO & BATOMÉ,2001.

A comunicação no processo educacional estabelece padrões nítidos de comportamentos exigidos em todas as etapas do aprendizado. A educação passa a existir quando o educando recebe o conhecimento necessário e passa a usá-lo ou compreende com clareza e faz crescer dentro de si uma busca por saber mais. Recebe o estímulo necessário a desenvolver-se e buscar constantemente soluções de educação para suas necessidades.

2015).

Um ponto acerca da mudança no processo educacional, resultante da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, é que se torna irreversível o seu uso pelo profundo relacionamento da sociedade e a tecnologia (GERALDINI, Cap. 2,2015). Esse “aceite” pela necessidade ou pelo interesse é a origem pela qual os educadores estão se adaptando a realidade proposta.

O ambiente de aprendizagem utilizado no modelo EAD é um ambiente colaborativo ao qual pressupõe que há o relacionamento entra a construção individual do conhecimento e a influência social nesse processo. O fato de haver inúmeras fontes de informação delimita que haja objetividade no desenvolvimento dos educandos. Essa realidade trouxe a necessidade da construção

de um modelo educacional que o educando, além de aprender, aprendesse a aprender (CUNHA, Cap.3, Pag. 45-46, 2015).

Conforme Garrison e Anderson (2003, apud CUNHA, 2015, p.47), a participação dos colegas de classe é um estímulo e motivação para os demais membros do grupo tendo como origem o fator psicológico do compromisso associado aos riscos na publicação das opiniões aumentando à medida que eles se interagem.

A mediação exercida pelo educador requer habilidades técnicas e operacionais em que tanto o aprendizado como o atendimento dos educandos são contínua e simultaneamente (RIBEIRO, cap. 4, p. 62).

Uma vez em que o processo de ensino-aprendizagem nas novas relações de tecnologia, competências, habilidades e necessidades sociais exigem mudanças e forçam a reflexão de sobre o desenvolvimento humano, a importância dos métodos de ensino devem passar por estudos onde, o estímulo, a busca, o compartilhamento do saber para a educação e seu fluxo de aprendizado sejam constantes e melhores, adequados aos novos contextos sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das informações sobre o processo de educação com o uso da tecnologia e alterações no formato de apresentação de conteúdo e a participação dos educandos foi satisfatória a entender a direção do ensino neste momento social onde a necessidade e o uso da tecnologia está sendo essencial para a continuidade das relações sociais, sejam no âmbito educacional seja no âmbito profissional.

O dinamismo do processo de ensino-aprendizagem nos permite alterar livremente a forma de ensinar, interagindo o educador em ambientes aos quais eram novos e até desconhecidos para alguns. Esse formato de aprendizado que antes era limitado a tempo e espaço permite o homem a olhar mais além do seu cotidiano e vislumbrar outros horizontes. A

educação entendendo o conteúdo, o processo e a capacidade individual são fortalecidos no aspecto de relacionamento pelo comportamento dos agentes sociais, educador e educando.

Esta pesquisa aguça o aprofundamento em aspectos comportamentais do aprendizado e do formato com que os padrões se alteram. Quais as habilidades do educador e educando? Quais os elementos necessários e mais inclusivos neste modelo? Quais aspectos individuais são necessários para ter aproveitamento neste modelo educacional? Questões assim ainda ficam abertas sobre as quais, a pesquisa aponta para uma nova realidade da educação, a relacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as informações coletadas identificamos um caminho para uma fase da educação voltada a tecnologia onde o relacionamento homem e conteúdo passa e existir de forma “tecnológica”. A alteração no modelo educacional, estabelecido pelo educador e educando, permanecem à disposição, em meios digitais, conforme o desenvolvimento tecnológico e neste sim, há uma obsolescência de recursos.

Os limites de tempo e espaço geográfico são rompidos nesse contexto educacional que prioriza a disciplina sobre o desenvolvimento, mas não existe tempo nem local de execução. O comportamento nas relações é fundamentalmente explorado, uma vez que há neste processo, maior participação dos educandos quando permite a iniciativa.

Dentre os fatores de desenvolvimento deste modelo há também, a necessidade de conhecer, entender e aperfeiçoar o conhecimento nos recursos tecnológicos.

A educação, entendida como o resultado positivo do processo de ensino-aprendizagem, neste momento atual da sociedade, não se limita a aspectos físicos e sim comportamentais da relação homem e conteúdo.

REFERÊNCIAS

- CAMARGO, Eder Pires de. **A comunicação e os contextos comunicativos como categorias de análise**. E-book. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zq8t6/pdf/camargo-9788539303533-05.pdf>. Acesso em: 20 Ago.2021.
- CARMO, Renata de Oliveira Souza; FRANCO, Alécia Pádua. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698210399>. Acesso em 16 Ago. 2021.
- CRUZ, José Marcos de Oliveira. Artigo. 2008. Artigo. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação & Sociedade**. V. 29, n. 105, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400005>. Acesso em 14 Ago. 2021.
- CUNHA, Ana Lygia Almeida. Interação e colaboração em fórum de discussão. In: LOBATO, Maria Cristina Ataíde; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa; CUNHA, Ana Lygia Almeida (org.). **Educação a distância: particularidades e desafios**. Belém: Edit. Aedi, 2015. E-book (193 p.). Cap. 3, p.43-48. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/184>. Acesso em: 24 Ago. 2021.
- ELIASQUEVICI, Marianne Kogut; FONSECA, Nazaré Araújo da. **Educação a distância: orientações para o início de um percurso**. 2. ed. Belém: UFPA, 2009. E-book (103 p.). Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/169>. Acesso em: 24 Ago. 2021.
- GERALDINI, Maria Cristina Ataíde. Formação de professores de línguas na sociedade do conhecimento. In: LOBATO, Maria Cristina Ataíde; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa; CUNHA, Ana Lygia Almeida (org.). **Educação a distância: particularidades e desafios**. Belém. Ed. EditAedi, 2015. E-book (193 p.). Cap 2, p. 22-42. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/184>. Acesso em: 24 Ago. 2021.
- HOLANDA, Viviane Rolin de; PINHEIRO, Ana karina Bezerra. PAGLIUCA, Lorita Marlina Freitag. Aprendizagem na educação online: análise de conceito. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000300016>. Acesso em: 17 Ago. 2021.
- KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Silvio Paulo. Ensino-Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Biblioteca Digital de Periódicos**. v.5, 2001. Curitiba, PR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>. Acesso em: 21 Ago. 2021.
- LOBATO, Maria Cristina Ataíde. Belém. Linguagem e construção colaborativa do conhecimento em fóruns virtuais. In: LOBATO, Maria Cristina Ataíde; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa; CUNHA, Ana Lygia Almeida (org.). **Educação a distância: particularidades e desafios**. In: LOBATO, Maria Cristina Ataíde. Belém: Edit. Aedi, 2015. E-book (193 p.) Cap. 1,, pag. 7-21. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/184>. Acesso em: 24 Ago. 2021.
- LOBATO, Maria Cristina Ataíde; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa; CUNHA, Ana Lygia Almeida (org.). **Educação a distância: particularidades e desafios**. Belém: Edit. Aedi, 2015. E-book (193 p.) Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/184>. Acesso em: 24 Ago. 2021.
- O GLOBO**. Em 10 anos, aumenta quase 5 vezes número de alunos que entram em cursos à distância do ensino superior, diz Inep. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/em-10-anos-quase-quadruplica-numero-de-alunos-que-entram-no-ensino-superior-e-optam-pela-educacao-a-distancia-diz-inep.ghtml>. Acesso em 16 Ago.2021.
- PIGNATARI, Décio. **Informação Linguagem Comunicação**. E-book.Ed. CULTRIX. 110.Ed. São Paulo. PREVIATO, Giselle Previato; BALDISSERA, Vanessa Denardi Antoniassi. A comunicação na perspectiva dialógica da prática interprofissional colaborativa em saúde na Atenção Primária à Saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v 22, s 2. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0647>. Acesso em: 20 Ago.2021.
- RIBEIRO, Andrea da Silva Marques. Mediação e compartilhamento de centralidade em um curso online. In LOBATO, Maria Cristina Ataíde; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa; CUNHA, Ana Lygia Almeida (org.). Marques. **Educação a distância: particularidades e desafios**. Belém: Edit. Aedi, 2015. E-book (193 p.). Cap. 4, p. 59-84. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/184>. Acesso em: 24 Ago. 2021.
- SILVEIRA, Marcelo Deiros Prates de. Efeitos da globalização e da sociedade em rede via Internet na formação de identidades contemporâneas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v 24, n 4, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414->

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA****EDUCATION AND TECHNOLOGY IN PANDEMIC TIMES**Alex Sandro de Oliveira ¹**RESUMO**

Compreende-se que a pandemia da Covid-19 vem apresentando uma nova realidade para o mundo. Em todas as partes do mundo, as pessoas estão buscando formas de seguirem suas vidas e rotinas de novas maneiras, no Brasil essa realidade não seria diferente. Com o intuito de reduzir a discriminação da doença, medidas de isolamento social têm sido adotadas pelos estados, e ainda não se sabe quando as pessoas poderão retornar suas rotinas diárias. Quando se trata da educação, tais medidas aprontam, o fechamento de escolas públicas e privadas, sendo assim interrompidas as aulas presenciais. No mundo 9 em casa 10 estudantes estão temporariamente afastados das escolas. Como estratégia de ensino remoto, as escolas estão buscando na tecnologia uma forma de minimizar os impactos no ano letivo. Desta forma, o presente artigo tem como objetivo compreender como os recursos tecnológicos podem ser utilizados nas escolas como forma de minimizar os danos causados pelo Covid 19 na vida dos alunos. A metodologia utilizada se deu através da revisão de literatura, sendo utilizadas plataformas de pesquisa como o Google acadêmico e o banco de dados da CAPES. A pesquisa concluiu que a utilização das tecnologias nesse momento de crise mundial é de suma importância para as escolas e os alunos. Compreendeu também que as TIC estão para ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Tecnologia. Covid-19.

ABSTRACT

It is understood that the Covid-19 pandemic has been presenting a new reality for the world. In all parts of the world, people are looking for ways to follow their lives and routines in new ways, in Brazil this reality would be no different. In order to reduce discrimination against the disease, social isolation measures have been adopted by the states, and it is not yet known when people will be able to return to their daily routines. When it comes to education, such measures are in place, the closure of public and private schools, thus interrupting face-to-face classes. In world 9 at home, 10 students are temporarily away from schools. As a remote teaching strategy, schools are looking to technology for a way to minimize impacts in the school year. Thus, this article aims to understand how technological resources can be used in schools as a way to minimize the damage caused by Covid 19 in the lives of students. The methodology used was through the literature review, using research platforms such as Google academic and the CAPES database. The research concluded that the use of technologies at this time of global crisis is of paramount importance for schools and students. He also understood that ICT is to help in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Education. Technology. Covid-19.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialista em Matemática pela URCA. Licenciado Pleno no Programa Especial de Formação Pedagógica pela UECE. Graduação em Topografia e Estradas pela URCA. **E-mail:** alexssander1@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/6130746593389925

INTRODUÇÃO

Compreende-se que a Covid 19 vem ocasionando grandes desafios e mudanças em todo mundo afetando diferentes culturas e economias mundiais. Com o intuito de minimizar os danos causados pela a doença na saúde das pessoas, diferentes países passaram adotar como estratégia o isolamento social, sendo uma alternativa para minimizar a proliferação da doença.

No Brasil não ocorreu de outra forma, em diferentes Estados, foram adotados pelo os governantes isolamento social e *Lockdown*, assim como também medidas de conscientização e a obrigatoriedade da utilização de máscaras de proteção.

Nesse cenário marcados por incertezas, diversas fabricas, industrias, lojas e pequenos comércios foram fechados. Estradas e rodovias, aeroportos e rodoviárias, passaram a ter barreiras sanitárias, com o objetivo de diminuir os casos da Covid 19 no território nacional.

Quando se trata das escolas, as medidas aplicadas foram o fechamento das unidades de ensino totalmente, ou seja, milhares de alunos sem irem para a escola desde março e sem previsão de retornar as aulas. Um das alternativas encontradas buscando não atrapalhar o desenvolvimentos das crianças e jovens matriculadas nas escolas, foram a implantação do ensino a distância. Uma alternativa que gerou impactos, considerando que não é uma realidade vivenciada no Brasil na educação básica, precisando assim ser substituídas as aulas presenciais pelo o ensino a distância e a rotina dos pais, professores e alunos.

O presente artigo tem como objetivo compreender como os recursos tecnológicos podem ser utilizados nas escolas como forma de minimizar os danos causados pelo o Covid 19 na vida dos alunos. Com objetivos específicos busca compreender como a pandemia afetou a vida dos estudantes; analisar como se dá implantação dos recursos tecnológicos no

processo de ensino-aprendizagem e como a teoria múltipla ajuda no ensino a distância.

A metodologia utilizada se deu através da revisão de literatura, sendo utilizado plataformas de pesquisa como o Google acadêmico e o banco de dados da CAPES.

Como resultados pesquisa concluiu que a utilização das tecnologias nesse momento de crise mundial é de suma importância para as escolas e os alunos. Compreendeu também que as TIC estão para ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

A COVID-19 E O REFLEXO NA EDUCAÇÃO

O coronavírus é um vírus zoonótico, um RNA vírus da ordem Nidovirales. Esse vírus costuma causar infecções respiratórias. No final do ano de 2019 a China registrou os primeiros casos de um novo coronavírus, que provoca a doença chamada de Covid 19 (BRASIL, 2020).

Sua transmissão de acordo com estudos já realizados ocorre facilmente e através do contato com pessoas contaminadas e pelo o ar (Guan, 2020). Os aspectos clínicos da infecção por meio da Covid 19 é bastante amplo, que podem variar desde um simples resfriado até uma grave pneumonia.

Por razão da rápida propagação da doença, a medida toda foi o fechamento total de empresas, fabricas e até mesmo de escolas. Afetando diretamente a vida de todas as pessoas.

Uma maneira de não paralisar as aulas, e prejudicar o ano letivo de milhares de crianças e adolescentes, foi a implantação do ensino a distância esse sendo considerado um “amplo campo de ensino não tradicional onde sistemas de comunicação são utilizados para conectar os recursos, alunos e instrutores” (RONCHI, ENSSLIN, REINA, 2011, P. 03).

Entende-se que essa modalidade pode ser vista através de uma visão sistêmica, pois envolve tanto a escola, quanto aos pais dos alunos e os próprios alunos.

Esse sistema cujo a interessa é a estratégia fundamental para o sucesso do aluno, considerando a importância de uma cada das partes envolvidas nessa modalidade (MOORE E KEARSLEY, 2008).

Completa os autores o pensamento que:

[...] o modelo faz menção aos macrofatores ou forças que afetam e interagem com cada parte que compõe o sistema. A forma tradicional de ensino se figura pela história, filosofia e pela cultura da sociedade e da organização e são[sic] gerenciadas[sic] pela sociologia, psicologia e economia educacional. Em contrapartida, o sistema de educação a distância é determinado pela política institucional (influenciada pelas políticas estaduais e federais) e pela própria organização (pessoas e processos) que são gerenciadas. Outro fator relevante é a presença da tecnologia como mediadora entre o sistema educacional e o plano do curso, ensino e aprendizagem (havendo troca de conhecimento constante entre eles)(MOORE E KEARSLEY,2008,P.11).

É importante compreender que não há um único modelo de educação a distância, considerando que os programas devem ser desenvolvidos de acordo com cada turma e curso que será aplicado. Assim como também deve ser pensado nas necessidades e concepções sociais dos alunos. Na educação a distância o aluno tem a possibilidade de adquirir em seu currículo a interdisciplinaridade (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO,2007).

A EaD trouxe consigo nesse momento de incertezas a verdadeira natureza do que é ensinar e educar, pois para ser utilizada por crianças e adolescentes com forma de substituir as aulas presenciais necessita tanta da colaboração da escola, professores e dos pais. Assim como também da utilização da internet e as relação entre tecnologia e educação.

AS EXPERIÊNCIAS TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO

O rápido e constante desenvolvimento no campo tecnológico, aliado à disseminação da utilização do computador nas instituições de ensino como uma ferramenta de suporte do processo de ensino-aprendizagem, gerou um terreno propício para o desenvolvimento de inúmeras tecnologias focadas na área educacional (SARAIVA; VICTER; SIQUEIRA, 2017).

No campo da educação, as TICs são compreendidas como uma classe específica de invenções que podem contribuir particularmente para a educação em uma perspectiva diferenciada (DOURADO *et al.*, 2015).

O uso das tecnologias em geral, bem como as educacionais, podem atuar no processo de ensino-aprendizagem em duas vertentes: como objeto de estudo na disciplina de Informática, e como material didático de apoio no ensino de outras áreas. As ferramentas tecnológicas na educação não estão, portanto, limitadas à informatização do setor administrativo da escola ou ao ensino da disciplina de informática para os educandos (SARAIVA; VICTER; SIQUEIRA, 2017).

O computador, a internet, os *softwares* educativos, as mídias digitais e os projetores multimídias, entre outros recursos, agora possibilitam inúmeras alternativas metodológicas para que o professor e a escola possam dinamizar o processo educacional com aulas mais criativas, mais motivadoras e que despertam nos alunos a curiosidade, o desejo, o prazer de aprender e fazer descobertas, o que não era possível quando as ferramentas pedagógicas restringiam-se ao quadro e ao pincel (BRASIL, 2009; DOURADO *et al.*, 2015).

As TICs possibilitam a apresentação dos conteúdos de forma diversificada, privilegiando todos os sentidos por meio da utilização de som, imagem e movimento, constituindo-se, portanto, como ferramentas multifacetadas que viabilizam o aprender e resolver problemas de forma prazerosa e interativa (LOPES; CHAVES, 2018).

Carneiro, Barbosa e Piranha (2007) destacam que as tecnologias constituem-se em instrumentos que podem ser utilizados para facilitar a aprendizagem individualizada. A educação com multimídias adapta-se melhor como recurso ao estilo cognitivo de cada estudante, pois cada meio ativa nos educandos mecanismos perceptivos e mentais diversos.

É importante destacar que as TICs auxiliam o processo educacional a medida em que a explicitação das ideias e os resultados alcançados pelo aparato tecnológico possibilitam não só ao professor, mas também ao aluno, observar o que foi realizado acertadamente e o que ainda precisa ser melhorado (VALENTE, 2002).

Valente (2002) afirma que as TICs desempenham diferentes funções que podem auxiliar o aprendiz e o professor. De acordo com o autor:

As TICs podem ser utilizadas na busca da informação de que o aluno necessita ou na elaboração de cálculos;

As TICs podem auxiliar no processo de representação e apresentação do raciocínio e, conseqüentemente, dos conceitos e estratégias que o aluno utiliza;

As TICs podem realizar esse raciocínio ao passo que apresentam os resultados do que foi solicitado à máquina no que diz respeito à representação e explicitação das ações que ela tem de executar para resolver o problema;

A apresentação dos resultados pelas TICs beneficiará a reflexão, de modo que o estudante possa confrontar suas ideias originais com os resultados alcançados; e

Caso os resultados não sejam os esperados, é possível alterar a representação das ideias e depurá-las.

O uso de ferramentas de apoio tecnológicas por parte dos educandos provoca mais interesse pelos conteúdos que são ministrados em sala de aula, uma vez que propiciam uma maior reciprocidade da educação com o contexto da modernidade (CARVALHO;

GUIMARÃES, 2016). “Incorporar as TIC às disciplinas escolares implica entendê-las sob a égide da cultura, nessa perspectiva, na inter-relação discurso/linguagem, Sociedade e Cognição” (DOURADO *et al.*, 2015, p. 360).

Além de abarcar praticamente todas as modalidades audiovisuais de alicerce ao ensino, as TICs também atuam como fonte do conhecimento. As fontes do saber migraram de suportes analógicos como livros, cadernos e lousa, para plataformas variadas, dinâmicas de informações, da qual o próprio estudante pode ser provedor (CARNEIRO; BARBOSA; PIRANHA, 2007).

Segundo Carneiro, Barbosa e Piranha (2007), a utilização de instrumentos de apoio didático-tecnológicos como fonte de informações permite:

O contato dos alunos com informações recentes, pesquisas e produções científicas do mundo todo, além de estimular “a autoaprendizagem e a inter-aprendizagem à distância [...] possibilitando a orientação do aluno [...] não apenas nos momentos de aula, mas nos períodos entre aulas” (CARNEIRO; BARBOSA; PIRANHA, 2007, p. 91).

Associar os novos recursos tecnológicos às práticas docentes como ferramenta de apoio e como fonte do saber instiga não somente a busca por conhecimentos teóricos, mas, também, daqueles conhecimentos relacionados à vida e ao interesse pessoal dos alunos, pois “desperta o desejo de enriquecer o diálogo com o conhecimento sobre outras culturas e povos, de visitar museus, de olhar o mundo além das paredes da escola, do bairro ou do país” (BRASIL, 2009).

Destaca-se que as TICs também podem ampliar a comunicação e a divulgação de ideias entre os alunos, entre estes e os professores e entre os próprios professores, em diferentes tempos e ambientes, por meio das diferentes formas de expressão: escrita, oral e audiovisual (REZENDE; BORGES, 2017).

No que diz respeito especificamente aos educadores, os meios tecnológicos podem auxiliar o trabalho de planejamento e preparação de aulas, bem como nos processos avaliativos, e conectados à internet, podem viabilizar diariamente oportunidades de capacitação e atualização, por meio de cursos ofertados à distância (CARVALHO; GUIMARÃES, 2016; CARNEIRO; BARBOSA; PIRANHA, 2007; REZENDE; BORGES, 2017).

Compreende-se de acordo com as Diretrizes Curriculares que as TIC fazem parte e podem ser vistas como sendo um processo contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer outro tipo de ferramenta utilizado em sala de aula, essa deve ser utilizada e adaptada ao tipo de aluno, como forma de servi tanto para a instituição de ensino como também para o aluno. Essa é vista também como sendo uma tecnologia assistida, ou seja, é desenvolvida com o intuito de possibilitar a integração do desenvolvimento tecnológico e o ensino-aprendizagem. Desta forma, a infraestrutura tecnologia, podem ser vista como sendo um apoio pedagógico no que diz respeito as atividades escolares.

Compreende-se que a utilização das TIC no processo de ensino - aprendizagem de diferentes disciplinas tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos, assim como também dos próprios professores. É necessário não somente compreender os benefícios desses recursos para a formação do aluno, mas também para o próprio professor.

Como já abordado, os avanços tecnológicos no último século vêm ocorrendo rapidamente, e assim é necessário a inserção digital na formação dos docentes, uma vez, que possibilita diferentes caminhos a serem trabalhados tanto dentro como fora da sala de aula. É importante que o professor conheça as tecnologias que vem sendo criadas, para que o mesmo passa apresenta-

las em sala de aula, possibilitando uma aprendizagem significativa aos seus alunos.

De acordo com Ponte (2000) compreende-se que as TIC auxiliam de modo decisivo na mudança escolar e no papel da sociedade. Assim, a escola pode deixar de ser considerada como uma prisão e passar a ser vista como sendo um local para se explorar as culturas, para ter acesso a tecnologias e a realização de projetos e de novas descobertas. O professor pode se tornar o intermediário entre esse a utilização da tecnologia e ao conhecimento, sendo assim, o propiciador dessas atividades.

Contudo, não se pode pensar que isso ocorrerá, somente com o ensino de informática, assim como também apenas utilizando pacotes como EAC ou o *Microsoft Word*. Esse processo ocorrerá caso o professor se insira nas atividades, através de novos conteúdos e a interação dos alunos, deixando de ser assim, somente conteúdos programados, passando a ser vivência de aprendizagem.

Entretanto, deve se considerar que a utilização de TIC no âmbito escolar ainda não ocorre com tanta frequência e nem em todas as unidades de ensino. Mesmo com tantas vantagens que as tecnologias oferecem, existem escolas que colocam obstáculos e entraves para a implementação. Como por exemplo, o custo dessas tecnologias e recursos, a falta de conhecimento tanto dos professores quanto dos administradores escolares. Deve-se imaginar que a não utilização desses mecanismos, para o processo de ensino-aprendizagem pode ser considerado com um retrocesso para a Educação e a formação dos alunos, considerando que hoje a maior parte da população brasileira tem acesso a essas ferramentas, em máximo ou mínimo.

Crianças pequenas, ainda na pré-escola, ou até mesmo, em idades inferiores já tem acesso a celulares, *tablets*, microcomputadores, tv a cabo, banda larga. Sabe-se da importância de terem computadores acessíveis para todos os alunos, para serem utilizados

no ensino de todas as disciplinas, assim como também como forma de tirar dúvidas ou curiosidades. Contudo muitas escolas ainda não conseguem atingir esse ritmo.

De acordo com D'Ambrosio (1999, p.80),

“O professor deve ser dado apoio para que ele adote uma nova atitude e assuma sua responsabilidade perante o futuro. Isso depende essencialmente de sua própria transformação, conhecendo-se como um indivíduo e como um ser social, inserido numa realidade planetária e cósmica. O primeiro passo é que o professor conheça a si próprio. Ninguém pode pretender inuenciar outros sem o domínio de si próprio. O professor deve conhecer a sociedade em que atua e ter uma visão crítica dos seus problemas maiores, bem como de seu ambiente natural e cultural, e da sua inserção numa realidade cósmica. O professor deve estar livre de preconceitos e predileções. Só sendo livre poderá permitir que outros sejam livres”.

Deve-se entender a necessidade de ajudar ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, facilitar a transmissão do conhecimento, assim criando situações para que o aluno possa se inserir nessa realidade. Assim como também favorecer ao aluno a liberdade de encontrar seus próprios gostos e anseios. Cabendo assim, ao professor a responsabilidade de levar ao aluno a ter acesso a essas plataformas de ensino, considerando que isso é um direito do aluno. Favorecendo novas descobertas.

Considerando como uma das principais experiências educacionais já realizadas, foi observado que através da utilização dos computadores e ao acesso a rede de internet nas salas de aulas, a mudança no nível educacional é gigantesco quando comparadas a escolas que não possuem e nem favorecem essa realidade. Nota-se que uma sala de aula com computadores a disposição dos alunos, pode e ajuda no processo de ensino-aprendizagem, facilitando também a interação entre alunos e professores. Por meio da

tecnologia acessível, os alunos podem fazer pesquisas, tirar dúvidas rápidas, desenvolver apresentações multimídia, utilizar *software* específicos para cada disciplina, assim como também explorar documentos.

Entende-se também que a internet consegue diminuir a distância entre os usuários, assim favorecendo a interação entre os professores e os próprios alunos, através das mensagens eletrônicas e plataformas de ensino. Os alunos podem ser estimulados a realizarem pesquisas individuais ou em grupo, com o intuito de estudarem os conteúdos já programados, facilita na realização da elaboração de relatórios.

Já para os professores essas formas de ensino pode favorecer, na resolução de problemas, como forma de auxiliar os alunos através das plataformas. Ou seja, mesmo diante de grandes obstáculos a internet a utilização das novas tecnologias favorecem não somente a parte lúdica, mais sim, ao ensino. Assim, os professores devem buscar fazer uso desses equipamentos em sala de aula, considerando que se o aluno estiver motivado a novas descobertas, ele terá maior desempenho.

Compreende-se de acordo com D'Ambrosio (1999, p.78) não se pode questionar os benefícios e as possibilidades que são ofertadas pela as novas tecnologias, nas quais permitem melhor qualidade de vida para toda a sociedade. Assim segundo Borba e Penteadó (2010, p. 64), quando permitimos que a tecnologia informática seja introjetada em nosso cotidiano, precisamos necessariamente, rever a relevância da utilização de tudo o mais que se encontra disponível.

O que pode ocasionar alguns aspectos que podem considerar como sendo importante. Contudo, é necessário lembrar que temos que ter em mente quais são os tipos de atividades que iremos realizar e buscar saber se ela pode ou não interferir em outras práticas, por exemplo, na utilização de um programa específico. Não significa que vamos abandonar outros programas e

software, mais temos que refletir sobre a forma de sua utilização.

Como já observado, para esses autores supracitados, a informática e as novas tecnologias que estão disponíveis, apresentam novas possibilidades, tanto para mudar o conhecimento, como também para transformar as pessoas. Sendo assim possível uma ressonância entre as práticas pedagógicas e a utilização dessas ferramentas de pesquisa.

Essas transformações, apresentam grandes papéis nos aspectos escolares, assim como também para o próprio aluno, considerando que essa modalidade de ensino é nova para todas as partes envolvidas. Sabe-se que hoje há diferentes ferramentas computacionais disponíveis para serem utilizados como facilitador do ensino. Sendo de suma importância apresentam as informações e os conhecimentos de *softwares*, que apontam elementos específicos para essa disciplina. Assim como também, favorece a utilização da calculadora, acesso à internet, aos editores de textos e às planilhas eletrônicas.

Contudo deve-se ainda considerar que ainda há alguns elementos que podem ser considerados como “tabus” a serem quebrados, como será a avaliação desses alunos? As ferramentas de ensino e sua eficácia está relacionada com a forma que se utiliza, assim de acordo com o autor as tecnologias da informática é uma ferramenta muito simples e bastante acessível a todos os alunos, sendo assim, sua utilização em favorece ao processo de ensino-aprendizagem, no qual pode dinamizar as aulas, torna-las mais dinâmicas e precisas.

Assim, ainda de acordo com o autor, é necessário que os alunos, sejam encorajados a utilizar essa ferramenta. Há diferentes programas de computador que possibilita ao ensino. Esses programas hoje se encontram disponíveis, sendo que alguns deles são softwares livres, de fácil acesso a toda população digitalmente incluída.

A internet permite ter acesso mais rápido a informações. Essa ferramenta pode ser utilizada pelo o

aluno, assim como também pelo o professor, no qual para o mesmo permite melhor sua prática de ensino.

Assim, compreende-se que algumas atividades com a utilização das TICs como ferramenta de apoio didático no ensino demonstram o sucesso em suas aplicações, como é possível visualizar em algumas pesquisas apresentadas a seguir.

Mathias, Bispo e Amaral (2009) pesquisaram a contribuição das tecnologias no ensino de Química, em que os educandos utilizaram um objeto de aprendizagem e foram avaliados quanto aos conhecimentos adquiridos antes e após o uso dessa ferramenta. Os resultados apontaram a eficiência da utilização das TICs como recurso facilitador do processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos e na motivação dos estudantes.

Santos Alves e Moret (2006) usaram um Laboratório Virtual de física como forma de proporcionar uma educação interdisciplinar, participativa e contextualizada. Os pesquisadores concluíram que a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), contextualizados com a educação em ciências, se torna uma linguagem de fácil compreensão para estudantes do ensino médio e instrumento que facilita as práticas docentes.

Posso (2010) construiu uma sequência didática em um AVA que abarcava conceitos básicos do ensino de química e criava um cenário diverso do convencional da sala de aula e dos laboratórios. A experiência possibilitou o levantamento dos significados que os estudantes construíram nas aulas e conseguiu caracterizar o domínio e a apropriação dos conceitos e modos de organização do pensamento químico.

Rezende e Borges (2017) analisaram as contribuições que o uso do programa de informática Calc gera nas práticas pedagógicas dos professores, no que diz respeito ao ensino de matemática. Junto à professora regente de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de

Peabiru, no Estado do Paraná, os pesquisadores desenvolveram uma atividade com o tema “Vírus da Dengue”, que foi tratado mediante a construção e interpretação de gráficos estatísticos. Os resultados demonstraram que a experiência gerou uma conexão entre a matemática e o cotidiano dos alunos, gerou maior motivação nos estudantes e proporcionou a aproximação destes com o mundo digital.

Souza e Gavina (2009) fizeram uso do *software* denominado *Adobe Flash* para criar animações interativas com o conteúdo de geometria plana. O objeto de aprendizagem desenvolvido contribuiu significativamente para sanar as dificuldades apresentadas pelos estudantes acerca do tema em questão. Além disso, as animações foram testadas e os resultados indicaram o progresso dos alunos quanto ao desenvolvimento de habilidades para produzirem suas próprias demonstrações.

Com fundamento na Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia, Nascimento *et al.* (2014) desenvolveram, em parceria com os alunos, um instrumento midiático para o ensino de biologia. O objeto de aprendizagem deu origem a animações do tipo *STOP MOTION*, (recurso criado a partir de sequências de imagens, para dar efeito de movimento). A Teoria Cognitiva de Richard Mayer afirma que os alunos aprendem melhor com palavras e imagens do que somente com palavras.

A partir dessas experiências, é possível constatar que as TICs, quando utilizadas como recurso didático, são de grande valia, pois, além de viabilizar novas abordagens para os conteúdos ministrados, proporcionam melhorias no ensino e na aprendizagem.

TEORIA COGNITIVA DE APRENDIZAGEM MULTIMÍDIA

As pessoas possuem duas categorias de memória: de trabalho e de longo prazo. A memória de longo prazo é fundamental para o processamento de informações, pois armazena os conhecimentos

adquiridos. Os conhecimentos acumulados são sistematizados em forma de esquemas, os quais possibilitam a sua ordenação, assim como a integração de novas informações. A memória de trabalho, por sua vez, recebe e faz o processamento dos conhecimentos que serão integrados à memória de longo prazo (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Diferentemente da memória de longo prazo, “a memória de trabalho é limitada e lida com poucas informações de cada vez, sendo que informações não integradas aos esquemas existentes ou integradas a esquemas novos são perdidas” (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 77).

A memória de trabalho é acessada por um canal visual que processa o que é visto, e uma via auditiva que processa o que é ouvido. A memória de trabalho tem a capacidade de lidar com mais informações quando estas são apresentadas através dos dois canais que se complementam (LOPES; CHAVES, 2018).

Essa abordagem cognitiva é tema de vários estudos científicos, dentre os quais se encontram a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia (TCAM), elaborada por Richard Mayer.

A TCAM destaca as formas pelas quais as informações são acionadas no processo de cognição. Defende que os recursos didáticos que apresentam a associação de palavras e imagens possibilitam um aprendizado significativo ao indivíduo, pois a aprendizagem se perfaz mediante os canais de comunicação da audição e da visão (MAYER, 2001).

Quando uma ferramenta pedagógica é construída de forma que o usuário utilize o canal visual para receber informações de texto e de imagem ao mesmo tempo, ocorre uma sobrecarga da memória de trabalho. “Isso dificulta a compreensão do conteúdo porque ambas as informações, texto e imagem, são processadas pelo mesmo canal” (ALMEIDA *et al.*, 2014, p. 1.006).

A mesma dificuldade para a compreensão do conteúdo é observada quando as informações são transmitidas apenas por meio de aulas meramente expositivas. Nessa situação, há uma subutilização da memória de trabalho, uma vez que esta é acionada somente por um único canal, o auditivo (MARTINS; GALEGO; ARAÚJO, 2018; LOPES; CHAVES, 2018).

Por outro lado, em recursos didáticos que utilizam imagens acompanhadas de texto falado, as informações são processadas por canais diferentes e, por conseguinte, levam a melhores resultados na aprendizagem. Isso porque, “se apresentarmos texto narrado, a informação entrará pelo canal auditivo, enquanto a informação da imagem entrará pelo canal visual, não ocorrendo sobreposição da informação em um mesmo canal” (ALMEIDA *et al.*, 2014, p. 1.007), tampouco subutilização da memória de trabalho (MARTINS; GALEGO; ARAÚJO, 2018).

O cerne da teoria multimídia afirma que os indivíduos aprendem mais profundamente quando o processo de ensino-aprendizagem é mediado por materiais que combinam elementos visuais e textuais narrados, do que somente materiais que se valem apenas de elementos textuais (MAYER, 2001).

Quando o indivíduo recebe uma informação multimídia por meio de texto narrado e imagens, o cérebro cria um modelo mental sobre a informação, indicando sua compreensão, que é, então, acondicionada na memória de longo prazo para sua posterior utilização (ALMEIDA *et al.*, 2014; LOPES; CHAVES, 2018).

Os materiais de caráter multimídia podem ser compreendidos como uma combinação de vários recursos tecnológicos, cujo objetivo principal é apresentar a informação em múltiplos formatos, acessando múltiplas modalidades sensoriais. São exemplos de ferramentas pedagógicas multimídia: os vídeos, as animações e os jogos de simulação interativos (ALMEIDA *et al.*, 2014; MAYER, 2001).

Desse modo, ferramentas didáticas de natureza tecnológica que promovem a associação entre elementos verbais e visuais propiciam a construção do conhecimento e possibilitam uma aprendizagem eficaz e concreta, e, por conseguinte, uma melhoria na qualidade do ensino (LOPES; CHAVES, 2018; MAYER, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Covid 19 mudou a vida e realidade de todas as pessoas no mundo, e com as crianças e adolescentes não poderiam ocorrer diferentes. Tiveram que aprender a utilizar as tecnologias como canal de conhecimento e vivenciarem a educação a distância.

A utilização da tecnologia como mecanismo facilitador do ensino-aprendizagem deve ter a participação de todos, assim como também a responsabilidade dos alunos e pais nesse processo. A utilização do ensino EaD e o uso das TIC não só podem como estão revolucionando a maneira de estudar, contudo ainda é uma novidade nas escolas.

A pesquisa concluiu que a utilização das tecnologias nesse momento de crise mundial é de suma importância para as escolas e os alunos. Compreendeu também que as TIC estão para ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. R. *et al.* Avaliação de objetos de aprendizagem sobre o sistema digestório com base nos princípios da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia. **Ciência & Educação**, v. 20, n. 4, p. 1003-1017, 2014.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, **Miriam Godoy. Informática e Educação matemática**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. NASCIMENTO, J. K. F. do. **Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=606-informatica-aplicada-a-educacao&Itemid=30192. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo de manejo clínico para o novo-coronavírus (2019-nCoV)**. [cited 2020 Feb 12]. Available from: <https://portal.arquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/11/protocolo-manejo-coronavirus.pdf>. Acesso em: 15 de abril. 2020

CARNEIRO, C. D. R.; BARBOSA, R.; PIRANHA, J. M. Bases teóricas do projeto Geo-Escola: uso de computador para ensino de Geociências. **Revista Brasileira de Geociências**, v. 37, n. 1, p. 90-100, 2007. Disponível em: <http://www.ppegeo.igc.usp.br/index.php/rbg/article/view/9290/8770>. Acesso em: 02 nov. 2018.

CARVALHO, L. de J.; GUIMARÃES, C. R. P. **Tecnologia: um recurso facilitador do ensino de ciências e biologia**. Anais do 9º Encontro Internacional de Formação de Professores, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8152/2/TecnologiaRecursoEnsino.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas - SP: Papyrus, 1999. Coleção Perspectivas em Educação Matemática

DOURADO, I. de F. *et al.* Uso das TIC no Ensino de Ciências na Educação Básica: uma experiência didática. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. esp., p. 357-365, dez. 2015. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/viewFile/438/407>. Acesso em: 25 out. 2018.

GUAN W, NI Z, HU Y, et al. **Clinical characteristics of coronavirus disease 2019 in China**. *N Engl J Med*. 2020. DOI: 10.1056/NEJMoa2002032.

LOPES, A. C. C. B.; CHAVES, E. V. Animação como recurso didático no ensino da química: capacitando futuros professores. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico – EDUCITEC**, v. 4, n. 07, 2018. Disponível em: <http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/teste/article/view/256/133>. Acesso em: 02 nov. 2018.

MARTINS, G.; GALEGO, L. G. da C.; ARAÚJO, C. H. M. de. Análise da produção de vídeos didáticos de Biologia Celular em stop motion com base na Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 10, n. 3, p.108-205, set.-dez, 2018.

MAYER, R. **Multimedia learning**. New York: Cambridge University Press, 2001.

MATHIAS, G. N.; BISPO, M. L. P.; AMARAL, C. L. C. **Uso de tecnologias de informação e comunicação no ensino de química no ensino médio**. In: VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/quimica/artigos/uso_tic_ens_med_quim.pdf. Acesso em: 02 nov. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília: MEC. 2007.

MOORE, M., & KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning. 2008.

NASCIMENTO, J. M.; OLIVEIRA, J. L.; LOURENÇO, E. B.; RODRIGUES, G. O. **Animações stop motion: uma ferramenta midiática no ensino de biologia**. In: IV ENID – IV Encontro de Iniciação à Docência da UEPB, 21 e 22 de novembro de 2014, Paraíba: UEPB, 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_04_11_2014_20_38_22_idinscrito_623_00e01184333369ae85ffaf29b2a27d7c.pdf. Acesso em: 11 abril. 2020.

OLIVEIRA, A. N. *et al.* **O uso das Tecnologias Digitais no apoio a construção do conhecimento matemático**. In: Anais do Workshop de Informática na Escola. 2016. p. 191. Disponível em: www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/download/6616/4527. Acesso em: 11 jul. 2019.

PONTE, João Pedro da. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios?** *Revista Ibero-Americana de Educación*. OEI. N. 24, septiembre/diciembre, 2000. Disponível em <http://www.oei.es/revista.htm>. Acesso em 23/04/2020.

POSSO, A. S. **A produção de significados em um ambiente virtual de aprendizagem: utilizando a teoria da ação mediada para caracterizar a significação dos conceitos relacionados à solubilidade dos materiais**. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

REZENDE, V.; BORGES, F. A. O tratamento do tema “Vírus da Dengue” nas aulas de Matemática com o uso do computador: uma experiência no 6º ano do Ensino Fundamental. **Ciência & Desenvolvimento**. *Revista Eletrônica da FAINOR*, v. 10, n. 1, 2017.

RONCHI, S. H., ENSSLIN, S. R., & REINA, D. R. M. **Estruturação de um modelo multicritério para avaliar o desempenho da tutoria de educação a distância: um estudo de caso no curso de Ciências Contábeis da**

Universidade Federal de Santa Catarina. Anais do Encontro de Administração da Informação, Porto Alegre, RS, Brasil, 3. 2011.

SANTOS, G. H.; ALVES, L.; MORET, M. A. Modellus: Animações Interativas mediando a Aprendizagem Significativa dos Conceitos de Física no Ensino Médio. **Revista Sitientibus**, v. 2, p. 56-67. 2006.

SARAIVA, J. C. C.; VICTER, E. das F.; SIQUEIRA, A. S. SISTAT: ferramenta computacional como proposta para o ensino da estatística descritiva. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 1, jan.-abr., p. 103-117, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/recm/article/view/4524/2310>. Acesso em: 25 out. 2018.

SOUZA, C. E.; GAVINA, M. A. Geometria com animações interativas. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 7, n. 1, p.1-9, jul. 2009.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. R. A. **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 15-37, 2002.



O CYBERSTALKING E AMEAÇA À INTEGRIDADE FÍSICA OU PSICOLÓGICA DA MULHER

CYBERSTALKING AND THREAT TO A WOMAN'S PHYSICAL OR PSYCHOLOGICAL INTEGRITY

Aurelídia Santos Ferreira ¹Cristiano de Assis Silva ²

ISSN: 2595-8704

RESUMO

Em um período crescente das plataformas de comunicação social, o alcance e a utilização destas plataformas e das novas tecnologias continuam a se proliferar. Embora as mulheres tenham se beneficiado de excelentes possibilidades na Internet e através das novas tecnologias, tanto em termos de poder e visibilidade como em termos de acesso e oportunidades, estão também ameaçadas de violência de diversas formas no mundo digital. As mulheres experimentam a violência cibernética e o discurso do ódio em linha, mas, até hoje, pouco se sabe sobre o alcance ou extensão do fenômeno. Essa pesquisa tem por objetivo geral, averiguar como ocorre o cyberstalking no âmbito da violência física e psicológica contra a mulher. Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, tendo como método a revisão bibliográfica. Pôde-se constatar ao final desse debate, que a violência on-line baseada no gênero afeta a vida das mulheres desde a mais tenra idade em nosso país. Isso é alarmante, pois as situações de perseguição e assédio acabam por se tornar uma das principais barreiras para as mulheres exercerem plenamente a sua liberdade de expressão, movimento e participação na Internet.

PALAVRAS-CHAVE: Cyberstalking. Violência Física e Psicológica. Violência contra a Mulher.

ABSTRACT

In an increasing period of social communication platforms, the reach and use of these platforms and new technologies continues to proliferate. While women have benefited from excellent possibilities on the Internet and through new technologies, both in terms of power and visibility and in terms of access and opportunities, they are also threatened by violence in various forms in the digital world. Women experience cyber violence and hate speech online, but to date little is known about the scope or extent of the phenomenon. The general objective of this research is to investigate how cyberstalking occurs in the context of physical and psychological violence against women. This is an exploratory research with a qualitative approach, using the literature review as a method. At the end of this debate, it could be seen that on-line violence based on gender affects women's lives from an early age in our country. This is alarming, as situations of persecution and harassment end up becoming one of the main barriers for women to fully exercise their freedom of expression, movement and participation on the Internet.

KEYWORDS: Cyberstalking. Physical and Psychological Violence. Violence against Women.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialista em Gestão Escolar pela-FAEME. Licenciatura em Pedagogia pela UEMA. Bacharel em Direito pela Universidade CEUMA. **E-mail:** lidiaferreira3005@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/5087409315863166.

² Doutor em Ciências da Saúde Coletiva e Mestre em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialista em Nutrição Clínica pela UVA. Licenciatura em Biologia pelo IFES, Graduação em Nutrição pela FSV. **E-mail:** cristiano.wc32@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7723981451094769

INTRODUÇÃO

A violência cibernética e o discurso de ódio on-line contra as mulheres são uma forma de Violência Baseada no Gênero (VBG). Os termos “violência cibernética” e “discurso de ódio on-line contra as mulheres” abrangem diferentes tipos de violência cibernética, tais como assédio cibernético, perseguição cibernética (*stalking*), abuso não-consensual da imagem, e também o termo específico “discurso de ódio sexista” (CODING RIGHTS; INTERNETLAB, 2017).

No entanto, não existe terminologia comumente aceita para estas formas relativamente novas de violência contra as mulheres. As plataformas on-line onde essas várias formas de violência e abuso ocorrem, incluem meios de comunicação social (por exemplo Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn), conteúdo web e sites de discussão (por exemplo Reddit), sites de busca (por exemplo Google), serviços de mensagens (por exemplo Whatsapp, Facebook Messenger, Snapchat, WeChat ou Skype), blogs, sites de encontros e aplicações, seções de comentários de meios de comunicação e jornais, fóruns, salas de chat de jogos de vídeo on-line, etc. (SOMMARIVA, et al. 2019).

De acordo com Costa et al. (2021), as definições existentes de *cyberstalking* são alargadas de modo a apreender o fenômeno da violência cibernética e do discurso do ódio contra as mulheres e os diferentes tipos. É importante compreender esse fenômeno por meio de dados e estudos sobre a prevalência deste e sobre o desenvolvimento e aplicação efetiva da legislação para prevenir a violência cibernética, proteger as vítimas e perseguir os perpetradores.

Estudos têm procurado compreender como os mecanismos de comunicação perpetuam o sexismo, a misoginia e a violência dirigida às mulheres na Internet. A investigação é construída na interface entre os debates em torno da violência baseada no gênero

on-line e a discussão sobre o que pode ser entendido como discurso de ódio contra as mulheres.

Neste sentido, a legislação brasileira tem buscado mecanismos para combater a violência contra a mulher no âmbito da rede mundial de computadores. Atualmente, existe um tratamento específico do caso no Brasil, mas este tipo de manifestação era enquadrado em qualquer classificação criminal ou em outras leis (ECHEVERRIA, 2018).

Em 2021 foi sancionada a lei nº 14.132 que tipifica crime de perseguição, também conhecido como *stalking*, crime que prevê uma pena de reclusão de 06 meses a 02 anos e multa para aqueles que praticam tal conduta (AGÊNCIA SENADO, 2021). Nesse sentido, Júnior Nunes (2021, p. 10) explica que *stalking* tem como definição “a perseguição reiterada, por meio qualquer meio, como por exemplo, pela internet (*cyberstalking*), atuando para ameaçar a integridade física e psicológica de alguém, assim como interferir na liberdade e na privacidade da vítima”.

OBJETIVO

Averiguar como ocorre o *cyberstalking* no âmbito da violência física e psicológica contra a mulher.

METODOLOGIA

Para a composição desse estudo, foi utilizada a Revisão Bibliográfica com abordagem qualitativa. Como base de dados, a pesquisa utilizou doutrinas, legislação atualizada, artigos científicos, e jurisprudências que abordam o tema. Sendo assim, o estudo será devidamente conduzido, realizando a citação de fontes, autoria e dispensando tratamentos adequados aos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo do *cyberstalking* envolve o conhecimento do crime, pois ainda seus conceitos ainda se apresentam de forma ampla, o que pode em muitos casos, dificultar seu reconhecimento (LEANDRO, et al. 2019). Um primeiro ponto que chama atenção é a dificuldade em definir o que chamar à violência cometida no âmbito da internet.

Nogueira (2019) explica que a diversidade de conceitos assume um significado muito importante na discussão da violência de gênero, que ainda não está focada nas redes, por pelo menos duas razões: o seu dinamismo e a circulação de conteúdos entre elas.

Sendo assim, destaca-se os seguintes conceitos: a pornografia não consensual “envolve a distribuição on-line de fotografias ou vídeos sexualmente gráficos sem o consentimento do indivíduo nas imagens. As imagens também podem ser obtidas através de hacker no computador da vítima, contas de meios de comunicação social ou telefone, e podem ter como objetivo infligir danos reais na vida "do mundo real" do alvo”.

A pornografia não consensual pode ser a extensão da violência do parceiro íntimo a espaços fora das redes.

O assédio cibernético é “assédio através de correio electrónico, mensagens de texto (ou on-line) ou a Internet. Pode abranger: correio eletrônico, mensagens de texto (ou on-line) sexualmente explícitas indesejadas; avanços inapropriados ou ofensivos em sítios de redes sociais ou salas de chat na Internet; ameaças de violência física e/ou sexual por correio electrónico, mensagens de texto (ou online); discurso de ódio, ou seja, linguagem que denigre, insulta, ameaça ou visa um indivíduo com base na sua identidade (gênero) e outros traços (tais como orientação sexual ou deficiência)” (SILVA, 2016).

A perseguição (*stalking*) “envolve incidentes repetidos, que podem ou não ser individualmente atos inócuos, mas que combinados, minam o sentimento de segurança da vítima e causam angústia, medo ou

alarme” (FERREIRA; DESLANDES, 2018, p. 19). Pode incluir o envio de e-mails, mensagens de texto (SMS) ou mensagens instantâneas ofensivas ou ameaçadoras; a publicação de comentários ofensivos sobre o inquirido na Internet; e a partilha de fotografias ou vídeos íntimos do inquirido, na Internet ou por telemóvel.

Isto significa que é bastante comum que uma conversa sobre a WhatsApp, por exemplo, seja transposta publicamente numa rede social como o Facebook; ou que algo que foi publicado em privado no Facebook chegue aos grupos da WhatsApp. Por conseguinte, concentra-se em casos que poderiam ser considerados, pelo menos no início, como públicos (SCHREIBER; ANTUNES, 2015).

Assim, outro ponto é a prevalência de casos de violência psicológica contra a mulher no âmbito das redes sociais. Vasconcelos et al. (2020) destacam que em casos de violência de gênero na internet, as plataformas ainda não fazem parte dos processos, sendo puras as empresas tecnológicas que participam das lides.

Para além da violência contra as mulheres, existem outras causas sociais que contribuem para a vitimização das mulheres no âmbito das redes de internet. A violência cibernética é frequentemente apresentada como sendo: a) um fenómeno neutro em termos de gênero; e b) um fenómeno de um assunto individual resultante da ingenuidade/responsabilidade das mulheres (culpabilização das vítimas). As mulheres são geralmente aconselhadas a “não alimentar suas redes sociais”, a “alterar as suas definições de privacidade” ou a “ficar off-line durante algum tempo” (NOGUEIRA, 2019).

Isso reflete e contribui para que a violência cibernética seja normalizada, ao mesmo tempo que encobre as perspectivas das vítimas. Segundo Almagro et al. (2019) em pesquisa realizada sobre a forma como a mídia enquadra a violência cibernética, torna-se claro como a legitimação e normalização da violência enquadraram a opinião pública, o debate e a ação, e

implicitamente a culpa das vítimas através de “estratégias de silenciamento”.

Em alguns casos, apela-se às vítimas a não desafiar ou resistir a “linguagem e atitudes abusivas (isto é, sexistas, racistas ou misóginas)”. A forma como os meios de comunicação social relata sobre os casos, apresenta ações como “silenciar as vítimas”, assim subordinando e normalizando os eventos, tais como “ameaças de violação, ameaças de morte, e vergonha corporal, (...) e os conselhos dados às vítimas sobre a forma como devem responder a abusos em linha”.

A cultura da violação na Internet é predominante e incorpora aspectos da misoginia popular, e implica a expressão violenta anti-feminina através das ameaças de violação e morte (ou danos corporais) dirigidas às mulheres em linha. As expressões de sexualidade masculina agressiva são erotizadas na esfera on-line e na imprensa. De fato, até muito recentemente e antes da propagação de movimentos que combatem a violência contra a mulher, os meios de comunicação social centravam-se na violência cibernética como “incidentes individuais”, lançando luz sobre o comportamento das vítimas como causa de violência, em vez de se concentrar nos perpetradores e mecanismos de violência (LEANDRO, et al. 2019).

Vasconcelos et al. (2020), em seu estudo, apresentou os seguintes tipos de delitos que geram violência física e psicológica contra as mulheres no contexto do *cyberstalking*. O autor criou categorias para apresentar delitos cometidos e para se adequarem às práticas violentas que foram encontradas: i) hipersexualização das vítimas; ii) associação da vítima à prostituição; iii) questionamento do desempenho social da vítima em relação à maternidade; iv) articulação entre preconceitos de género e outros marcadores sociais de diferença; v) questionamento da capacidade profissional das vítimas; vii) ameaças; viii) divulgação não autorizada de imagens íntimas; e, finalmente, notas de "defeitos morais", que apareceram como sugestões de traição, criando golpes e mau carácter.

Estas categorias, na maioria dos casos, cruzaram-se, e raramente foram retratadas de forma singular. Observou-se, em todas as práticas de violência, a tendência para referir a vida e a moral das mulheres do ponto de vista daqueles que queriam reforçar as desigualdades de género e outras formas de opressão. No entanto, é importante ressaltar que nem todas as ofensas podem ser consideradas discurso de ódio.

Para o combate a esse crime, a sociedade em geral precisa avançar a compreensão de como caracterizar a violência contra as mulheres e que dificuldades se encontram no seu tratamento legal ao abrigo da lei brasileira.

Almagro, et al. (2019) destacam que muitas das agressões que são denunciadas e chegam aos tribunais como sendo de violência doméstica, uma vez que provinham dos atuais ou antigos companheiros das vítimas. No entanto, porque ocorreram em espaços on-line e são considerados públicos, percebe-se que estas agressões devem ser analisadas de uma forma mais complexa, uma vez que afetam não só a vítima, individualmente, mas também a imaginação social em torno da forma como as mulheres podem ser consideradas e tratadas.

O entendimento do sistema de justiça de que as agressões são identificadas de modo a individualizá-las e rotulá-las como pertencentes ao âmbito de uma relação afetivo-sexual também se reflete na utilização do conceito de violência (FERREIRA; DESLANDES, 2018).

Olhando para uma grande multiplicidade de casos - muitos dos quais se adequariam às múltiplas definições de ódio que circulam na literatura jurídica, em outros países e em decisões judiciais no Brasil, percebe-se que este termo não é utilizado nos tribunais para se referir à agressão on-line contra as mulheres.

Quanto aos impactos, embora seja necessária mais investigação para compreender plenamente o impacto global da violência cibernética on-line contra as mulheres, o conhecimento atual aponta para o fato de que estas formas de violência não diferem em termos

de impacto da violência real contra as mulheres. Como todas as formas de violência contra as mulheres, a violência cibernética e o discurso do ódio em linha têm efeitos imediatos e a curto prazo, efeitos a longo prazo e efeitos intergeracionais (ECHEVERRIA, 2018).

Tem impacto nas mulheres e nos seus familiares, naqueles de quem cuidam, na sua comunidade e nas sociedades em geral. Estes tipos de violência afetam o sentimento de segurança das mulheres, a sua saúde física e psicológica, a sua dignidade e os seus direitos. Além disso, a violência cibernética não tem de ser experimentada diretamente para deixar um impacto (SCHREIBER; ANTUNES, 2015).

As ameaças de violência e abuso on-line têm um impacto profundo nas mulheres a todos os níveis de desenvolvimento individual. As vítimas experimentam um sentimento de medo e de ataque à sua integridade. As mulheres que sofreram abusos ou assédios on-line, 41% das mulheres que responderam, sentiram que a sua segurança física estava ameaçada. Na mesma pesquisa, 1 em cada 5 das mulheres no Reino Unido (20%) e mais de 1 em cada 4 (26%) nos EUA disseram sentir que a segurança da sua família estava em risco após terem sido vítimas de abuso, assédio ou perseguição nas plataformas das redes sociais. 1 em cada 2 mulheres experimentou uma menor autoestima ou perda de autoconfiança, bem como stress, ansiedade ou ataques de pânico como resultado de violência cibernética e stalking (SILVA, 2016).

Esse tipo de violência prejudica as mulheres de forma duradoura e prejudica os seus direitos fundamentais, as suas liberdades e a sua dignidade, afetando assim a sociedade como um todo. A violência cibernética pode levar as mulheres a restringir-se a si próprias a partir da Internet, devido à onipresença das formas de violência que elas podem experimentar em linha.

Para Júnior Nunes (2021, p. 12), uma “arena insegura na Internet significará que as mulheres frequentarão a Internet menos livremente, com

implicações sociais e económicas dispendiosas para todos”. A violência cibernética em geral tem impacto na inclusão digital das mulheres, e por conseguinte impede a plena participação das mulheres na sociedade, impedindo assim, as mulheres de serem cidadãs digitais ativas e de utilizarem ferramentas digitais para atingirem o seu pleno potencial.

Existem instrumentos legais que aumentaram o alcance de sua efetividade para o âmbito da internet e asseguram a criminalização das formas mais generalizadas de violência cibernética contra as mulheres.

A Lei Federal nº 12.737/12, também denominada como Lei Carolina Dieckmann, se apresentou como um mecanismo para defender as vítimas que sofrem invasão em seus aparelhos eletrônicos e têm seus arquivos como fotos e vídeos que envolve a pornografia não consensual. O Marco Civil da Internet, do ano de 2014, apresenta uma forma de proteção de dados e registros pessoais e comunicações privadas, acelerando o processo para remover vídeos e imagens íntimas quando são divulgados na rede de forma indevida (SOMMARIVA, et al. 2019).

Outra lei importante é a Lei Federal nº 13.718/18, a Lei de Importunação Sexual, que trata sobre a divulgação não autorizada de material contendo nudez, atos sexuais de caráter íntimo de caráter privado, com pena de 1 a 5 anos de prisão.

Um passo importante no que diz respeito à prevenção, proteção e repressão da violência cibernética contra as mulheres é a lei nº 14.132 de 2021 que acrescentou o art. 147-A ao Código Penal, para prever o crime de perseguição (*stalking*). Conforme o referido artigo, “perseguir alguém, reiteradamente e por qualquer meio, ameaçando-lhe a integridade física ou psicológica, restringindo-lhe a capacidade de locomoção ou, de qualquer forma, invadindo ou perturbando sua esfera de liberdade ou privacidade”. A pena será de reclusão, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos,

e multa e é aumentada de metade se o crime for cometido contra criança, adolescente ou idoso; contra mulher por razões da condição de sexo feminino, nos termos do que dispõe o parágrafo 2º-A, do artigo 121 do Código penal; e, ainda, mediante concurso de 2 (duas) ou mais pessoas ou com o emprego de arma (COSTA, et al. 2021).

A este respeito, os dispositivos legais se apresentam como uma oportunidade de desenvolver uma diretiva geral sobre violência contra as mulheres, contendo definições dos diferentes tipos de violência, incluindo as definições dos tipos de violência cibernética (CODING RIGHTS; INTERNETLAB, 2017).

O combate a esse crime tem que abranger a efetivação dos direitos da vítima, que devem ser considerados para ter em conta a natureza específica da violência baseada no gênero e para incluir uma referência a soluções legais a serem postas em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões dessa investigação é que, ao não considerar as mulheres como um grupo que pode ser vítima de violência on-line que geram violência psicológica e que podem chegar a ser também violência física.

O sistema judicial e os espaços de denúncia podem tornar-se qualificados no combate à naturalização social dessa violência, de discurso de ódio contra as mulheres como um grupo. Neste cenário, reforça-se a necessidade de que a violência baseada no gênero, cometida com base na desigualdade de gênero, seja mais amplamente pensada, não se restringindo às esferas domésticas.

Por conseguinte, é necessário desenvolver uma discussão sobre práticas violentas dirigidas às mulheres como um assunto coletivo, incluindo casos em que o discurso é dirigido a uma mulher individual. Observou-se também que os efeitos do cyberstalking atingem diretamente a vida da vítima, em termos psicológicos,

sociais e familiares. Nota-se que direitos fundamentais são violados com essa prática.

O papel do Estado é fundamental no combate à violência contra as mulheres, uma vez que não se tem apenas uma competência limitada neste domínio, no que diz respeito ao direito penal. Portanto, deve-se investir em conhecimentos técnicos especializados e desenvolver infraestruturas e capacidade financeira suficientes para conduzir e acompanhar investigações transfronteiriças complexas de cibercrimes dirigidos às mulheres.

Devem cooperar com outras instituições e servidores de internet para conseguir a identificação dos perpetradores e no esclarecimento de questões jurisdicionais. As vítimas também devem ser levadas a denunciar a violência sofrida, buscando a efetivação de seus direitos. A sociedade em geral pode e deve colaborar mais eficazmente quando se trata de assegurar, recolher e divulgar provas de crimes cibernéticos dirigidos a mulheres.

REFERÊNCIAS

ALMAGRO, Luis, et al. **Combate à violência online: um chamado por proteção contra a mulher**. White paper series, Publicação 7, 2019.

AGÊNCIA SENADO. **Lei que criminaliza stalking é sancionada**. Redação. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/04/05/lei-que-criminaliza-stalking-e-sancionada>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SOMMARIVA, G. et al. **Coleção Não há lugar seguro: estudos e práticas sobre violências domésticas**. Florianópolis: Editora Centro de Estudos Jurídicos (CEJUR). Volume 1. 314. 2019.

CODING RIGHTS; INTERNETLAB. **Violências contra mulher na internet: diagnóstico, soluções e desafios**. Contribuição conjunta do Brasil para a relatora especial da ONU sobre violência contra a mulher. São Paulo, 2017.

COSTA, Adriano Sousa, et al. Stalking: o crime de perseguição ameaçadora. Academia de Polícia. **Revista Consultor Jurídico**, abril, 2021.

ECHEVERRIA, Gabriela Bothrel. **A Violência Psicológica Contra a Mulher: Reconhecimento e Visibilidade.** Dossiê. Vol 04, N. 01 - Jan. - Mar., 2018.

FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa. DESLANDES, Suely Ferreira. Cyberbullying: conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. Artigo, **Ciênc. saúde colet.** 23 (10). Out. 2018.

JÚNIOR NUNES, Edson Mendes. Mídia, Fake News e racismo: o punitivismo dos boatos como legitimador da violência. **Rev. Bras. Segur. Pública** | São Paulo v. 15, n. 1, 10-21 fev/mar. 2021.

LEANDRO, M. et al. Representações Sociais da violência doméstica em comentários de rede social. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, v. 5, n. 2, p. 208-216, 7 ago. 2019.

NOGUEIRA, Luciana de Rezende. **Mídias sociais: uma nova porta de entrada para a violência contra a mulher.** Instituto de Humanidades e Saúde. 2019.

SCHREIBER, Fernando Cesar de Castro. ANTUNES, Maria Cristina. Cyberbullying: do virtual ao psicológico. Bol. - **Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 109-125, jan. 2015.

SILVA, Amanda Alves da. **A atuação das redes sociais no enfrentamento da violência conjugal contra as mulheres: um estudo nas cidades de Cachoeira e São Félix – Bahia.** Dissertação (mestrado). 107 f. 2016.

VASCONCELOS, Aparecida Maria de, et al. **Anais do Fórum Pensar a Mulher: 11, 12 e 13 de março de 2020.** Belo Horizonte: Editora Dom Helder, 2020.



ACORDO DE NÃO PERSECUÇÃO PENAL: INOVAÇÃO TRAZIDA PELO PACOTE ANTICRIME

AGREEMENT NOT IN CRIMINAL PERSECUTION: INNOVATION BROUGHT BY THE ANTI-CRIME PACKAGE

Keila Mara Lima Araújo ¹

ISSN: 2595-8704

RESUMO

INTRODUÇÃO: Versando das questões relacionadas à mais importante inovação trazida pelo pacote anticrime, Lei 13964/2019, onde parte do pressuposto de regras que devem ser seguidas para celebração do ajuste entre o órgão acusatório e o investigado com assistência de seu representante ou do defensor finalizando com a homologação pelo magistrado. **OBJETIVO:** Analisar o acordo de não persecução penal que aperfeiçoou a legislação penal e processual penal, e sua aplicabilidade como diretriz da justiça consensual penal. **METODOLOGIA:** Considerou-se na pesquisa a natureza qualitativa explorando a metodologia referencial bibliográfica, valendo-se de artigos, livros e obras que versam a respeito da temática ora examinada, como também da legislação e jurisprudência brasileira. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Com a conjectura dos aspectos gerais sobre o acordo e a busca sobre o entendimento acerca da aplicabilidade observamos a importância do conhecimento quanto a apresentação de requisitos para que o Ministério Público firme o acordo como também pressupostos negativos encontrados no artigo 2º A parágrafo 2º do código de processo penal para não efetivação do acordo de não persecução penal, cláusulas ou condições do referido acordo, para posteriormente enfatizar no controle judicial.

PALAVRAS-CHAVE: Não persecução Penal. Justiça Consensual. Pacote Anticrime.

ABSTRACT

INTRODUCTION: Dealing with issues related to the most important innovation brought about by the anti-crime package, Law 13964/2019, where it assumes rules that must be followed to conclude the adjustment between the accusatory and the investigated body with the assistance of its representative or the defender, finalizing with the approval by the magistrate. **OBJECTIVE:** To analyze the non-criminal prosecution agreement that perfected criminal law and criminal procedure, and its applicability as a guideline for consensual criminal justice. **METHOD:** The qualitative nature of the research was considered, exploring the bibliographic referential methodology, making use of articles, books and works that deal with the subject under examination, as well as with Brazilian legislation and jurisprudence. **FINAL CONSIDERATIONS:** With the conjecture of the general aspects about the agreement and the search for the understanding about the applicability, we observe the importance of knowledge regarding the presentation of requirements for the Public Ministry to sign the agreement as well as negative assumptions found in article 2 to paragraph 2 of the code of criminal procedure for the non-effectiveness of the non-criminal prosecution agreement, clauses or conditions of said agreement, to further emphasize the judicial control.

KEYWORDS: Non-criminal prosecution. Consensual Justice. Anti-Crime Package

¹ Mestranda em Ciências Jurídicas e Doutoranda em Ciências Jurídicas pela ACU - Absolute Christian University. Especialista em Gestão e Orientação pela FAMATEC. Docência no Ensino Superior pela FAMATEC. Educação Infantil pelo CESB. Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FAMATEC. Direito Educacional pela IESFAC. Gestão Pública IESFAC. Licenciatura em Letras-Espanhol pela UNITINS. Pedagogia pelo CESB, Bacharelado em Direito pela UniBrasília. **E-mail:** doutorakeilamaralimaaraujo@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/8021446911702326

INTRODUÇÃO

O Pacote Anticrime, resultado da junção de propostas criadas pelo ex ministro da justiça, Sérgio Moro, e por uma comissão de juristas coordenados pelo ministro Alexandre de Moraes do Supremo Tribunal Federal (STF) apresenta-se como uma das mais importantes inovações trazidas pela Lei 13964/ 2019, e trouxe como um de seus escopos o acordo de não persecução penal que iniciou com a previsão trazida na Resolução 181/2017 editada pelo Conselho Nacional do Ministério Público-CNMP.² Num momento posterior, mais especificamente em 2018, pôs em ordem alguns arranjos no instituto, com a publicação da Resolução 183/18.³ Com atual regulamentação no artigo 28-A do Código de Processo Penal.

Sabemos que no caso de uma ação penal pública vigora o princípio da obrigatoriedade ou legalidade, o ministério público tem o dever de oferecer a denúncia desde que provada a materialidade e indício de autoria, ele só pode deixar de denunciar se fundamentar o arquivamento, por isso, este dever só pode ser quebrado quando não for identificada a hipótese de atuação do arquivamento fundamentado ou mediante autorização legal do acordo de não persecução penal que é o caso ,por exemplo, da transação penal, da suspensão condicional do processo que vigora desde 1995 com a Lei 9099 lei dos juizados especiais e agora com o pacote anticrime e o acordo de não persecução penal e a jurisdição consensual substituindo a jurisdição conflitiva, essa discricionariedade ministerial é regrada, já que o Ministério Público está condicionado a alguns pressupostos estabelecidos por lei para concessão do benefício. Para a efetivação da celebração do acordo de não persecução penal é fundamental o inquérito policial, o procedimento de investigação criminal, entre

outros quesitos, para preenchimento de condições mínimas que levem a uma eventual ação penal, de acordo com CABRAL, (2020).

O artigo 28 A, do Código de Processo Penal-CPP, com a reformação trazida pelo pacote anticrime, explicita requisitos para que o MP deixe de formalizar denúncia e permita a celebração do acordo de não persecução penal, como procedimento investigatório formalizado: podendo ser um inquérito policial, um PIC-procedimento investigatório criminal (RE 593727, repercussão geral, relator Ministro Cesar Peluso , relator do acórdão, Ministro Gilmar Mendes. Publicado em 08/09/2015), outro procedimento com previsão em Lei, mas se faz necessário a existência de uma atividade formalizada da investigação, o que leva ao controle da atividade do MP abrindo possibilidade para defesa fazer juízo de conveniência para identificar se é relevante ou não diante daquela investigação celebrar o acordo de não persecução penal. inexistindo indícios de materialidade delitiva, bem como não apresentando indícios mínimos de autoria ou participação no envolvimento do delito, leva o Ministério Público ao arquivamento do feito, conforme preceitua o artigo 28 do Código de Processo Penal⁴ não motivando, a propositura do acordo de não persecução MOSSIN; MOSSIN (2020).

Como requisitos para celebração do acordo podemos citar a necessidade de se ter uma investigação formalizada e oficial, não pode ser caso de arquivamento, senão houver indícios para oferecimento da denúncia, o promotor tem o dever legal de fundamentar o arquivamento e não oferecer a denúncia. Para que haja o acordo de não persecução penal exige-se justa causa para ação, suporte probatório minimamente indiciário da autoria e prova da materialidade, sem isso não dá

⁴ Código de Processo Penal: “Art. 28. Ordenado o arquivamento do inquérito policial ou de quaisquer elementos informativos da mesma natureza, o órgão do Ministério Público comunicará à vítima, ao investigado e à autoridade policial e encaminhará os autos para a instância de revisão ministerial para fins de homologação, na forma da lei”. (1941, texto digital)

² <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Resolucoes/Resolucao-181-1.pdf>

³ <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Resolucoes/Resolucao-183.pdf>

para propor acordo contra alguém que nem poderia ser indiciado, tem que ter, portanto justa causa para a ação penal. Vale ressaltar que o acordo não pode ser fundado como obtenção de justa causa, somente sendo possível sua celebração se esta já existir CABRAL, (2020). Outro requisito é que seja cominada uma pena mínima abstrata prevista no código penal, inferior a 4 anos, crime não praticado com violência ou grave ameaça contra a pessoa. Se faz necessário também para fins de acordo de não persecução penal que o investigado tenha confessado formal e circunstancialmente a prática do crime. No que concerne a confissão formal e circunstanciada existem discussões, antes mesmo da vigência da Lei 13.964/2019. O entendimento era de que a confissão do investigado seria mais benéfica na propositura do acordo do que na confissão durante o processo LOPES JUNIOR, (2020).

Alguns pressupostos negativos são causas impeditivas para que haja o acordo de não persecução penal. O artigo 28 A, parágrafo 2º do CPP estabelece que não cabe o acordo se for cabível a transação penal prevista na Lei 9099/1995, para infrações de menor potencial ofensivo. Se o investigado for reincidente, ou se houver elementos que indiquem que ele é um criminoso habitual, a não ser se for criminoso habitual de infração insignificante, não cabe o acordo. Vale ressaltar que, se as condições do acordo indiquem reiteração criminosa impedem o acordo de não persecução penal-ANPP, vê-se que mesmo que este não seja reincidente se os antecedentes criminais indicarem que ele é um criminoso profissional que faz do crime o seu modus vivendi tem que ser negado o acordo. Há entendimento que este pode ser tido como inconstitucional por ferir o princípio da presunção da inocência, pelo fato dele não ter sido condenado e dizer que ele é criminoso habitual com base em um processo em andamento é discutível no que tange a um pressuposto negativo, como aduz o artigo 8.2 da

Convenção Internacional dos Direitos Humanos.⁵ Não cabe acordo de não persecução penal se já tiver sido obtido benefício nos 5 (cinco) anos anteriores por outro ANPP, transação penal ou suspensão do processo. Se o acusado tiver sido beneficiado com medida despenalizadora não fará jus a celebração de um novo ANPP tendo em vista sua personalidade incompatível com o benefício.⁶

No que se refere as questões de proibição de concessão do acordo de não persecução penal expressas no CPP dizem respeito a crimes que envolvam violência doméstica ou crimes contra a mulher por questões de gênero. Dada a gravidade desse delito o legislador optou pela incompatibilidade da justiça penal negocial com a jurisdição consensual. Assevera-se que a violência doméstica pode ser contra a mulher ou não. Assim, qualquer que seja a violência doméstica impede o acordo. O cometimento do crime pode ser contra a mulher em violência doméstica ou não, em razão do gênero feminino, ou seja, não precisa ser na violência doméstica. Caso seja crime praticado no âmbito doméstico não precisa ser necessariamente contra a mulher.

Preenchidos todos os requisitos e vencidos os pressupostos negativos o Ministério Público faz o acordo com o investigado acompanhado do seu defensor e o juiz homologa. O ANPP vem na perspectiva de ampliação do chamado espaço de consenso ou justiça negociada no processo penal. As cláusulas ou

⁵ Convenção Internacional dos Direitos Humanos: Art. 8.2 "toda pessoa acusada de delito tem direito a que se presuma sua inocência enquanto não se comprove legalmente sua culpa" *Caso Suárez Rosero*, op.cit., par. 77.

⁶ I - se for cabível transação penal de competência dos Juizados Especiais Criminais, nos termos da lei; II - se o investigado for reincidente ou se houver elementos probatórios que indiquem conduta criminal habitual, reiterada ou profissional, exceto se insignificantes as infrações penais pretéritas; III - ter sido o agente beneficiado nos 5 (cinco) anos anteriores ao cometimento da infração, em acordo de não persecução penal, transação penal ou suspensão condicional do processo; e IV - Nos crimes praticados no âmbito de violência doméstica ou familiar, ou praticados contra a mulher por razões da condição de sexo feminino, em favor do agressor. (LIMA, 2020, p. 280-281).

condições do acordo estão elencadas no art. 28 A, caput do CPP nos seus incisos e podem ser impostas cumuladas ou alternativamente ao investigado.

Dessa forma, podemos descrever condições como a reparação do dano ou restituição da coisa a vítima, salvo a impossibilidade de fazê-lo. Salienta-se que a justiça penal negocial prioriza o ressarcimento do dano a vítima. A impossibilidade de reparar o dano não impede o acordo, podendo o MP impor condições de substituição. Essa impossibilidade de reparação pode decorrer do fato que a infração penal não tenha causado danos, exemplo do crime de falsidade, o que leva o Ministério Público a substituição de condição. Ainda como cláusula o investigado deve renunciar voluntariamente aos bens e aos direitos que foram indicados pelo MP classificados como instrumento do crime, produto que é a vantagem direta ou provento que é a vantagem indireta. O MP faz a relação dos bens cuja a origem é suspeita e procura estabelecer alguma relação do crime que está sendo apurado. Prestar serviços à comunidade ou a entidades públicas também são condições do acordo, sendo que o período de prestação corresponda a pena mínima prevista que é reduzida de um a dois terços, viés que estabelecido o tempo de cumprimento em local a ser indicado pelo juízo da execução na forma do art. 46 do Código Penal-CP. Também pode ser estipulado como condição o pagamento de uma prestação pecuniária com valor fixo a ser estipulado nos termos do art.45 do CP, referente a um salário mínimo a uma entidade pública ou de interesse social indicada pelo juízo de execução penal, mas que principalmente tenha o intuito de proteger bens jurídicos semelhantes aqueles lesados pela prática delituosa. A prestação pecuniária refere-se ao pagamento em dinheiro a vítima, a seus dependentes ou a entidade pública ou privada com destinação social de importância fixada pelo juiz, não inferior a um salário mínimo nem superior a trezentos e sessenta salários mínimos. A última cláusula diz respeito a ao cumprimento, por um prazo determinado, de alguma

outra condição indicada pelo MP, desde de que proporcional e compatível com a infração penal imputada.

O controle judicial no ANPP recai sobre aspectos como a voluntariedade do investigado e a legalidade do ato mediante uma oitiva do investigado na presença de seu defensor. Quanto ao controle da legalidade, esse recai sobre a observância dos pressupostos para celebração do acordo e das condições impostas. Nos termos do artigo 3º, alínea B inciso XVII do CPP a competência para homologação do acordo e do dispositivo do juiz de garantias, mas isso teve sua eficácia suspensa pelo Superior Tribunal Federal- STF.

Se o magistrado decidir pela homologação do acordo os autos serão devolvidos para o MP que dará início a execução das condições no juízo da execução penal, a vítima será inteirada desse feito. Caso o juiz considere inadequadas ou abusivas as condições impostas no acordo de não persecução penal ele devolverá os autos ao MP para que seja reformada a proposta, com a concordância do investigado e seu defensor. O juiz pode se recusar a homologar pelo fato da proposta não atender aos requisitos legais ou por não se adequar a proporcionalidade da infração, art.28 A parágrafo 5º, nesse caso o magistrado faz um controle de mérito, recusada a homologação ele devolve ao MP para estudo da necessidade de complementação da investigação ou oferecimento de denúncia.

Cumpridos todos os requisitos do ANPP os autos voltam ao juiz do processo, já não é mais o juiz da execução, e ele declarará extinta a punibilidade do agente. O acordo não vai consta nas folhas de antecedentes criminais, não produz nenhum efeito de sentença declaratória como reincidência ou mais antecedentes. Em caso de descumprimento o MP requererá ao juiz da execução a rescisão do acordo, em nome do contraditório e ampla defesa o investigado deve ser ouvido. Quem revoga o acordo é o juiz da execução e a consequência é o oferecimento da

denúncia e não a prisão. Caso o juiz, por conveniência, entenda que caiba outro benefício de suspensão condicional do processo ele pode ofertar. O descumprimento do acordo não caracteriza que o Ministério Público não possa avaliar o caso de uma segunda oportunidade, como no caso da suspensão do processo desde que cabível. Assevera-se que no caso de cumprimento parcial do acordo por parte do investigado motiva a rescisão.

OBJETIVO

Apresentar os requisitos, condições e o controle judicial de uma das inovações trazidas pelo pacote anticrime, o acordo de não persecução penal, instituto de caráter pré-processual, negociável entre acusado e o Ministério Público com homologação do juiz.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com enfoque bibliográfico sobre a temática, com levantamento de informações por intermédio da legislação, normas e resoluções, tecendo desta forma um estudo voltado a análise de informações documentais indiretas para compreender determinados pontos específicos no que tange a diretrizes da justiça consensual penal quanto ao ajuste obrigacional celebrado entre o órgão de acusação e o acusado com o seu defensor. Para Demo, (2000) pesquisar é entender como criar o conhecimento tendo como parte integrante o princípio científico e educativo como parte integralizada e reconstrutiva do processo de conhecimento.

Como método empregado para a análise da inovação apresentada pelo pacote anticrime, o acordo de não persecução penal, considerou-se o dedutivo. Segundo Gil, (2008), esse método leva em consideração a inicialização da parte geral para o particular levando

em conta sua cientificidade avaliativa com base em princípios, leis ou teorias tidas como verdadeiras e indiscutíveis.

De forma específica, o ANPP teve seus requisitos, condições e controle judicial analisados com primazia qualitativa, pelo fato que se pautou em pesquisas de outros estudiosos sobre a temática, confrontados e especificados no resultado alcançado com a pesquisa pretendida. O acordo evidencia vantagens e constitui-se em um instituto que otimiza o sistema de justiça criminal brasileiro. Dada a relevância por se tratar de inovações ao âmbito jurídico nas demandas processuais criminais podendo ser a peça chave para o desfecho processual com vistas a garantir uma maior celeridade, eficiência e economia processual, bem como a reparação do dano à vítima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que o emprego do ANPP, como primazia a celeridade, razoabilidade a soluções de demandas no âmbito jurídico brasileiro, será de grande valia tendo em vista até mesmo estar positivado e se fazer necessário sua aplicabilidade.

O ANPP é algo inovador implementado no ordenamento jurídico, todavia, complica seu real intuito de condução e conceito da matéria penal no que tange ao entendimento quanto a uma justiça célere, eficiente, com vistas a razoabilidade e segurança jurídica aos bens jurídicos protegidos pelo Estado.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Rodrigo Leite Ferreira. Um panorama sobre o acordo de não persecução penal (art. 18 da resolução n. 181/17-cnmp, com as alterações da resolução n. 183/18-cnmp - versão ampliada e revisada. In: CUNHA, Rogério Sanches et al. **Acordo de não persecução penal**. Salvador: Editora JusPodivm, 2020. p. 21-57.

CUNHA, Rogério Sanches. PACOTE ANTICRIME. 1. ed. Salvador: JusPodivm, 2020. p. 9- 383.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUS BRASIL. Artigo 28 A do Decreto Lei nº 3.689 de 03deOutubrode1941. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/250911827/artigo-28a-dodecreto-lein3689de03deoutubrode1941/definicoes/atualizacoes>. Acesso em: 22 de Agosto de 2021.

LIMA, R. B. D. **Manual de Processo Penal**. 8. ed. Salvador: JusPodivm, 2020. p. 1-1949.

LOPES JUNIOR, Aury. **Direito Processual Penal**. 17. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

MOSSIN, Heráclito Antônio; MOSSIN Júlio César O. G. **Doutrina e Prática Processo Penal**. 3 ed. São Paulo: JH Mizuno, 2020.



INSTITUTO JURÍDICO DA TUTELA ANTECIPADA: POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

LEGAL INSTITUTE OF EARLY GUARDIANSHIP: PUBLIC POLICIES AND THE RIGHT TO EDUCATION

Keila Mara Lima Araújo ¹

ISSN: 2595-8704

RESUMO

INTRODUÇÃO: Dissertando sobre o direito à educação e as políticas públicas voltadas a ela, e o instituto jurídico da tutela antecipada e sua relevância no processo para efetividade da prestação jurisdicional por parte do Estado. **OBJETIVO:** Apresentar a doutrina, legislação, os fundamentos jurídicos do direito à educação e as políticas públicas voltadas a ela, fundamentar sua importância, bem como, fazer uma análise geral sobre as políticas públicas voltadas a educação e a atuação do Judiciário no controle da implementação de urgência. **METODOLOGIA:** Refere-se a uma pesquisa de natureza qualitativa com enfoque exploratório na legislação, normas e jurisprudência sobre o direito à educação e políticas públicas voltadas a esse direito, formalização do instituto da tutela antecipada para priorizar a efetivação e proteção ao direito, extinguindo as amarras do processo de execução. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Diante da análise observamos que o direito à educação, necessita de um posicionamento de imposição para com o Estado visando a implementação e cumprimento de políticas públicas destinadas à materialização do esperado pelo constituinte.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à Educação. Políticas Públicas. Tutela.

ABSTRACT

INTRODUCTION: Disserting on the right to education and public policies aimed at it, and the legal institute of interlocutory relief and its relevance in the process for the effectiveness of jurisdictional provision by the State. **OBJECTIVE:** To present the doctrine, legislation, the legal foundations of the right to education and public policies aimed at it, substantiate its importance, as well as make a general analysis of public policies aimed at education and the role of the Judiciary in the control of implementation of urgency. **METHOD:** Refers to a qualitative research with an exploratory focus on legislation, norms and jurisprudence on the right to education and public policies aimed at this right, formalization of the institute of early guardianship to prioritize the enforcement and protection of the right, extinguishing the ties of the execution process. **FINAL CONSIDERATIONS:** In view of the analysis, we observe that the right to education needs a position of imposition towards the State, aiming at the implementation and fulfillment of public policies aimed at materializing what is expected by the constituent.

KEYWORDS: Right to Education; Public Policy; Guardianship.

¹ Mestranda em Ciências Jurídicas e Doutoranda em Ciências Jurídicas pela ACU - Absolute Christian University. Especialista em Gestão e Orientação pela FAMATEC. Docência no Ensino Superior pela FAMATEC. Educação Infantil pelo CESB. Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FAMATEC. Direito Educacional pela IESFAC. Gestão Pública IESFAC. Licenciatura em Letras-Espanhol pela UNITINS. Pedagogia pelo CESB, Bacharelado em Direito pela UniBrasília. **E-mail:** doutorakeilamaralimaaraujo@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/8021446911702326

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito institucionalizado pela Constituição Federal brasileira como um direito social, cuja prestação requer políticas públicas bem formuladas, oportunamente implementadas e monitoradas de maneira eficaz. Uma possível resolução da morosidade dos processos judiciais que tramitam nos Tribunais é vista como êxito por parte de doutrinadores e legisladores diante do obstáculo que delonga o provimento final eficaz aos interesses das partes litigantes quando se diz respeito a necessidade de primar um direito. Diante disso, intervenções vem sendo adotadas por legisladores para amenizar tal morosidade da prestação jurisdicional, como por exemplo o instituto da tutela antecipada no Código de Processo Civil. Existem discursões acerca da prestação jurisdicional eficaz que acabam galgando sobre os outros princípios processuais, a exemplo do contraditório e da ampla defesa, que vai de encontro a direitos e garantias processuais constitucionais.

Dá-se o nome de tutela antecipada a abreviação dos efeitos da decisão final, a ser proferida em processo de conhecimento, com o objetivo de evitar certo dano ao direito subjetivo da parte. NUNES, (1999).

A tutela antecipada, concedida nos termos do art. 303, torna-se como estabilizada quando da não interposição de recurso sobre a decisão proferida. Se dará a extinção do processo quando da urgência contemporânea ao pleito inicial limitar-se ao pedido de tutela antecipada, e o pedido final com apresentação da lide do que se busca e do perigo do prejuízo ou até mesmo do risco findável do processo. As partes poderão demandar-se para rever, reformar ou invalidar antecipação da tutela, caso não aconteça nenhuma das opções por decisão de mérito seu efeito será primado. Quanto ao desarquivamento, entende-se que poderá ser requerido por qualquer das partes. Ressalta-se que após 2 (dois) anos da ciência da decisão o processo será

extinto. Não fará coisa julgada a decisão que concede a tutela. A estabilidade dos efeitos se revista, reformada ou invalidada afastar-se-á se proferida em ação ajuizada por uma das partes.²

A Execução da Tutela antecipada é vista como algo temporário, devido a possibilidade de ser modificada ou revogada a qualquer tempo, de forma compatível com as resultâncias antecipadas.

Por entender que tutela antecipatória visa realizar o direito do autor pode-se concluir que a execução da tutela antecipatória não pode de forma obrigatória seguir regras que tratam da execução. A tutela antecipada delimita-se no limite do processo de conhecimento e no processo de execução.

Alguns doutrinadores acreditam que ela é temporária, ou seja, uma decisão com cognição sumária, defronte uma declaração sobre o mérito, mas o CPC de 2015 traz a consolidação da tutela antecipada concedida em caráter antecedente.

A formalização da tutela busca de forma prioritária a efetivação e proteção do direito extinguindo as amarras do processo de execução. Com maior amplitude, com intuito de que o magistrado tivesse liberdade ampla de aplicação, assim, o legislador estabeleceu parâmetros a serem seguidos, porém, "no que couber", a fim de que o juiz possa ter maior maleabilidade na sua aplicação. Conforme MARINONI, (2013) a antecipação de tutela pode ocorrer no curso do processo de conhecimento, gerando uma arma diante dos males que poderão advir pelo tempo do processo, para evitar dano irreparável ou de difícil reparação, distribuindo o tempo do processo entre as partes litigantes, autor e réu.

A tutela antecipada é vista como um instituto que prima pelo cuidado quanto aos bens envolvidos no processo. Sua concessão precede de requisitos como alegação verossímil e fundamentação com base em

² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm

receio de dano irreparável ou de difícil reparação. No Processo Civil, inexistente a antecipação da tutela de ofício pelo juiz, mas boa parte da doutrina acredita que a tutela antecipada independe de requerimento.

Postulação de tutelas de urgência se dão diante de risco plausível de que a tutela jurisdicional não pode ser efetivada. É de grande relevância medidas que promovam a garantia imediata da execução ou antecipação dos efeitos de decisão final. O surgimento da tutela de urgência pode confundir-se com os motivos do seu surgimento, tendo em vista o nascimento, objetivando evitar perda ou deterioração do direito de quem pleiteia, seja pelo decurso do tempo, ou outro meio lesivo, tendo em vista a morosidade do procedimento comum e os prejuízos permanentes ao direito do autor do pedido.

No tocante a Constituição Federal de 1988 e a inserção da educação no rol dos direitos fundamentais sociais nesse sentido o art. 6º elenca sua previsão, e os artigos. 205 a 214 detalham ainda mais o tema, que ganha importante relevo para o legislador constituinte. Assim sendo, verifica-se que o art. 205 aduz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, *in litteris*, Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessa feita, refere-se a norma constitucional que requer efetivação por parte do Estado através de uma atuação efetiva. Logo, é dever do Estado proporcionar incentivo pleno para o desenvolvimento das potencialidades de seus indivíduos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, pois é inegável que a educação é instrumento fundamental para que o homem possa se realizar como pessoa no meio em que está inserido.

Os princípios constitucionais tratados no art. 206 da carta magna, apregoam que o ensino será

ministrado com igualdade de condições, acesso, permanência, liberdade de aprendizagem, ensinar, pesquisar, divulgação de pensamento, arte e o saber. Não esquecendo da diversidade de ideias, concepções pedagógicas, coexistência de instituições de ensino público e privado, estabelecimentos oficiais que ofertem ensino público gratuito. A primazia pela valorização dos profissionais do ensino, plano de carreira para o magistério público, piso salarial, ingresso por concurso público de provas e títulos, regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União, valorização dos profissionais da educação escolar, planos de carreira, detalhe, com ingresso exclusivamente por intermédio de concurso público de provas e títulos no que diz respeito aos das redes públicas, gestão democrática do ensino público, piso salarial profissional nacional. Salienta-se que em caso de regramento quanto a laboradores tidos como profissionais da educação básica, prazo para elaboração ou adequação de plano de carreira, na União, Estados, município e distrito Federal, será disposto em lei.³

É extremamente perceptível a visão de que o regramento constitucional acerca da educação como direito fundamental tem preceitos de natureza puramente eminentemente principiológica, tendo em vista serem regido por princípios informativos que embasam a sua aplicabilidade.

O direito à educação e o direito de aprender, conforme disposição expressa no texto constitucional, são direitos de todos e dever do Estado e da sociedade. Educação de qualidade é um direito fundamental do sujeito, sem qualquer tipo de distinção, independente de origem étnica, racial, social ou geográfica, sendo assim, bem coletivo que deve ser de livre acesso a todos.

No que se refere a análise das políticas públicas, o ponto de partida pode ser com base no estudo de vários

³https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

referenciais teóricos e a partir de vários atores políticos, como: o Estado, gestores públicos, sociedade civil organizada, cidadão comum e outros. Política pública é o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade, mesmo com interesses divergentes, tomam decisões que acabam por condicionar toda a sociedade, levando a uma política comum.

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela diversidade social, cultural e de identidades, com anseios que diferem um dos outros sobre a vida e sobretudo com peculiaridades para o alcance dessas expectativas. Há duas formas de solução para esses conflitos, ou seja, podendo ser pela força (coerção) ou pela ação política. Políticas públicas se constituem de decisões e ações que estão eivadas de autoridade soberana do poder público, segundo RODRIGUES, (2010).

No que diz respeito aos atores políticos, RODRIGUES, (2010) acredita que para que essas ações atinjam efeito positivo, ou seja, para que as políticas modifiquem de forma pacífica uma sociedade com posicionamentos diverso e conflitante se faz necessário que os atores políticos demonstrem destreza ao diagnosticar e analisar a realidade social, econômica e política em que estão inseridos, como também interagir e negociar de forma democrática com todos os envolvidos no processo. No Brasil, com Lei nº 9.394/96 foram estabelecidas as diretrizes e bases da educação nacional, essa Lei tornou-se a expressão, em nível infraconstitucional, do princípio democrático-participativo, por abordar os contornos do direito de participação que os artigos 205 e 206 da Constituição abordaram.

A Lei 9.394/96, em seu artigo 1º, diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.⁴

Programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, buscam equilibrar a destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, por parte de Estados e Municípios, evidenciando o processo de municipalização da educação, Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – PMDE, conhecido como Programa Dinheiro Direto na Escola que envia recursos para as escolas através da APM, e por finalidade a prestação de assistência financeira para as instituições escolares, em caráter suplementar, para contribuir com a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, gerando uma conseqüente elevação do desempenho escolar.

No ano de 2007, houve por parte dos municípios uma reafirmação do compromisso com o acompanhamento da condicionalidade em educação e envio dos registros da frequência escolar regularmente ao Ministério da Educação-MEC, por intermédio do Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação”. O programa supracitado tem sido considerado eficiente quanto aos seus propósitos com vistas a manutenção da criança na escola e no auxílio de distribuição de renda, visto que faz parte de um programa maior que busca equacionar a questão da desigualdade social.⁵

Recursos do governo federal e de empréstimos do Banco Mundial financiam o FUNDESCOLA, Fundo de Fortalecimento da Escola, que nada mais é que um programa do Ministério da Educação cujo intuito primordial é a promoção de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental. Desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, pretende estender a permanência de crianças nas escolas públicas nas

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

⁵ <https://todospelaeducacao.org.br/>

regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste. O programa também tem pretensão de expandir o desempenho dos sistemas de ensino público, a capacidade técnica das secretarias de Educação e participação social.

OBJETIVO

Discorrer sobre o instituto da tutela antecipada e sua relevância para a efetividade da prestação jurisdicional pelo Estado no âmbito do direito à educação.

METODOLOGIA

Dispõe de uma pesquisa qualitativa com enfoque bibliográfico sobre o tema proposto, com embasamento voltado ao alicerce das informações obtidas por meio de pesquisas da legislação e normas supralegais. Demo, (2000) sinaliza que pesquisar é captar como idealizar o conhecimento tendo como parte integrativa o princípio científico e educativo como parte integralizada e reconstrutiva do processo de conhecimento.

Considerou-se o método dedutivo para o emprego da análise do instituto em questão. Segundo Gil, (2008), o método apresentado considera a inicialização da parte geral para o particular levando em conta sua cientificidade avaliativa com fundamentação voltada a princípios, leis ou teorias tidas como verídicas e inquestionáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação, impõe ao Estado a implementação de políticas públicas destinadas à materialização do esperado pelo constituinte, na legislação e normas infraconstitucionais, devendo respeito aos parâmetros traçados pelo legislador no que concerne a preceitos encontrados na CF/88, artigos. 6º, 206 e 208; Estatuto da Criança e

Adolescente-ECA, art. 54; como também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, dentre outras.

O novo CPC representa um grande avanço com a simplificação de alguns institutos, bem como a demonstração dos recursos cabíveis nos casos em espécie diante do recebimento do recurso de apelação suspendendo ou não os efeitos da sentença de mérito que conceder ao autor os benefícios da tutela antecipatória. Já a demora da prestação jurisdicional produz muitas críticas, como por exemplo, ao duplo grau de jurisdição tendo em vista que a maior parte dos recursos interpostos tem a finalidade protelatória. Este instituto é visto por alguns doutrinadores como algo que desvaloriza a decisão de primeira instância por inutilizar quando confirmada a decisão em segundo grau e à discordância marcada quando reforma a deliberação do juízo a quo.

REFERÊNCIAS

BUENO, Cassio Scarpinella – **Novo Código de Processo Civil anotado/Cassio Scarpinella Bueno**. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 476).

DIDIER JR, Fredie. **Curso de direito processual civil**. 5º Ed. Salvador-BA: jus podivm 2010

DIDIER JR, Fredie. **Curso de Direito Processual Civil: teoria da prova, direito probatório, ações probatórias, decisão, precedente, coisa julgada e antecipação dos efeitos da tutela**. 11. Ed. – Salvador: Ed. JusPodivm, 2016. P. 617.

Direito Constitucional e teoria da Constituição. 7.ª ed. Lisboa: Almedina, 2010.

GOMES, Maria Tereza Uille. **Direito humano à educação e políticas públicas**. Curitiba: Juruá, 2009.

MARINONI, Luiz Guilherme, **Técnica Processual e Tutela dos Direitos**, 4ª edição, Editora Revista dos Tribunais, 2013.

MITIDIERO, Daniel. **Antecipação de Tutela: da tutela cautelar à técnica antecipatória**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014. P. 55.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. **A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(75). 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331> Acesso em: 26 de agosto de 2021.



**DESAFIOS DA REABILITAÇÃO FÍSICA E MOTORA:
IMPLICAÇÕES DE ACIDENTE VASCULAR ENCEFÁLICO EM PACIENTES ATENDIDOS NO
AMBULATÓRIO DO CENTRO ORTOPÉDICO DR. ANTÓNIO AGOSTINHO NETO.**

**CHALLENGES OF PHYSICAL AND MOTOR REHABILITATION:
IMPLICATIONS OF STROKE IN PATIENTS TREATED AT THE OUTPATIENT CLINIC OF THE Dr.
ANTÓNIO AGOSTINHO NETO ORTOPEDIC CENTER**

Modesto Paulo Mateus ¹

RESUMO

Trata-se de um estudo que procura abordar as implicações derivadas de acidentes vasculares encefálicos justificado pelo fato da doença constituir uma das principais causas de mortalidade e de incapacidade. o estudo teve como **OBJETIVO:** Descrever as implicações de acidente vascular encefálico em pacientes atendidos no ambulatório do centro ortopédico Dr. António Agostinho Neto. **METODOLOGIA:** Trata-se de estudo observacional, transversal do tipo descritivo (no que respeita à análise dos resultados do questionário e dos dados recolhidos através dos métodos qualitativos utilizados).O estudo possui uma componente analítica no que diz respeito as variáveis relacionadas com a avaliação das variáveis sociodemográficas dos indivíduos com sequelas de AVE e as variáveis relacionadas com os indicadores sobre implicações físicas, psicológicas, tipo de ave e tempo de permanência com a doença. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Os achados do presente estudo em relação as implicações sobre ave, evidenciam que apesar dos pacientes estarem em pleno tratamento reabilitador e alguns com muito tempo com a doença, mais do que a metade realizam suas atividades da vida diária com ajuda pelo que julgamos ser também o fato da adesão as sessões de fisioterapia ser muito reduzido por várias ordens alegadas pelos pacientes. Foi evidente também que, maior parte dos pacientes entrevistados apresentam depressão pelo que julgamos ser necessário a tomada de medidas para responder as necessidades dos pacientes.

PALAVRAS-CHAVE: Implicações. Acidente vascular encefálico. Pacientes.

ABSTRACT

This is a study that seeks to address the implications derived from encephalic vascular accident justified by the fact that the disease is one of the main causes of mortality and disability. **OBJECTIVE:** describe the implications of stroke in patients treated at the outpatient clinic of the orthopedic center Dr. Antonio Agostinho Neto. **METHODOLOGY:** This is an observational, cross-sectional descriptive study (in relation to the analysis of the results of the questionnaire and data collected through the qualitative methods used). The study has an analytical component with regard to the variables related to the assessment of sociodemographic variables of individuals with stroke sequel and the variables related to indicators on physical, psychological implications, type stroke and length of stay with the disease. **FINAL CONSIDERATIONS:** The findings of the present study in relation to the implications for the bird, show that despite the patients being in full rehabilitation treatment and some with a long time with the disease, more than half perform their activities of daily living with help by what we think is also the fact of the physiotherapy sessions are greatly reduced by various orders claimed by patients. It was also evident that most of the patients interviewed present depression, which is why we believe it is necessary to take measures to respond to the patients' needs.

KEYWORDS: Implication. Encephalic Vascular accident. Patients.

¹ Doutorando em Ciências da Saúde Coletiva Pela ACU - Absolute Cristian University. Especialista em Saúde Pública pela Universidade Católica de Angola, Docência no Ensino Superior pelo ISPNM. Licenciado em Gestão Hospitalar pelo ISPOCA. **E-mail:** modestpaulomateus@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/2038638082960737.

INTRODUÇÃO

O acidente vascular encefálico (AVE), também chamado de doença silenciosa do século é a que apresenta maior incidência e tem maior morbidade dentro do grupo de doenças vasculares. Aparece como a primeira causa de invalidez e morte e com uma consequência assaz importante que são as incapacidades dos pacientes acometidos por esta doença. Cerca de 40 a 50% dos indivíduos que sofrem AVC morrem após os seis meses. A maioria dos sobreviventes exibirá deficiências neurológicas e incapacidades residuais significativas, o que faz desta patologia a primeira causa de incapacitação funcional no mundo ocidental (PAIXÃO, TEIXEIRA, 2009).

Acidente Vascular Encefálico (AVE) é uma doença incapacitante que, necessita de intervenção imediata e rápido reconhecimento de seu acometimento. O número de pessoas vítimas de AVE tem aumentado. No Brasil, no período de 2008 a 2011, ocorreram 424.859 internações de idosos, por AVE, com taxa de mortalidade de 18,32(2). As doenças cardiovasculares, nas quais se inclui o AVE, constituem a causa de morte mais relevante em toda a Europa, incluindo Portugal (FARIA, 2017).

Para Maniva (2012), a doença é considerada a terceira causa mais comum de morte nos países em desenvolvimento, é a maior causa de incapacidade entre adultos. Em Angola também não exceção a julgar pelas estatísticas do ministério da Saúde, apenas ultrapassada pela malária e sinistralidade rodoviária.

Os AVE constituem um grande problema da saúde pública com taxas elevadas de letalidade e uma porcentagem significativa de sobrevivência dependente. Neste cenário, identificamos que um episódio de AVE afeta diretamente o idoso, pois, esta população já faz parte do grupo de risco e estão mais propensos a ir a óbito ou tornarem-se dependentes, afetando diretamente a qualidade de vida (QV) do mesmo. (GOMES, 2012 citado pelo OLIVEIRA 2017)

Segundo o ex-secretário do Estado para a saúde pública do Ministério da Saúde de Angola, José Vieira Días da Cunha, em entrevista a Lusa no dia mundial do Acidente Vascular Encefálico, é crescente a morbidade desta patologia em Angola, enquadrada no grupo de doenças silenciosas Lusa, (2017). Ressaltou ainda que, o impacto do acidente vascular encefálico (AVE) na nossa sociedade começa a ser significativo e reveste-se de particular importância requerendo esforços e apresenta desafios na sua abordagem.

Reconhecendo essa importância, o presente artigo, tem como finalidade fazer uma abordagem sobre as implicações físicas, psicológicas, familiares e sociais para o indivíduo com sequelas de Acidente Vascular Encefálico, em pacientes atendidos no Centro Ortopédico de Reabilitação Polivalente Dr. António Agostinho Neto.

O acidente vascular encefálico (AVE) é a forma mais comum de manifestação da doença cerebrovascular. É um evento de ocorrência súbita que cursa com déficits neurológicos temporários ou permanentes de várias das intensidades, sendo o sinal mais comum a hemiplegia, que consiste na perda do movimento de um lado do corpo. Entretanto, o paciente poderá também apresentar outras desordens associadas, tais como distúrbios de comportamento, de linguagem, de sensibilidade, visuais, de deglutição, dentre outros, e passar a depender de outras pessoas em suas atividades de vida diária (AVD's) básicas, como higiene, locomoção e alimentação (BRITO, 2008).

Em 1999, o número de mortes por AVE em todo o mundo foi de 5,54 milhões, e 2/3 dessas mortes ocorreram em países menos desenvolvidos. Projeções sugerem que, sem intervenção, o número de mortes por AVE aumentará para 7,8 milhões em 2030. Mesmo com essa alta taxa de mortalidade em países menos desenvolvidos, ainda existem poucas informações sobre a prevalência de doenças neurológicas, dentre elas o AVE. Em um estudo de revisão sistemática sobre AVE na América do Sul, foi relatado que dos mais de 200

trabalhos revistos apenas sete continham informações sobre a epidemiologia do AVE (PEREIRA, 2009).

OBJETIVO

Descrever as implicações de acidente vascular encefálico em pacientes atendidos no ambulatório do centro ortopédico Dr. António Agostinho Neto.

REFERENCIAL TEÓRICO

AVE ISQUÊMICO

É o mais frequente e ocorre quando há obstrução da irrigação sanguínea de determinada área cerebral, seja devido a aterosclerose, ou embólica, quando trombos de origem cardíaca ou arterial impedem a circulação intracraniana (MUNIZ,2012).

AVE HEMORRÁGICO

Pode se manifestar como hemorragia subaracnóide (HSA) ou hemorragia cerebral. A HSA ocorre quando há extravasamento de sangue para o espaço subaracnóideo, geralmente por ruptura de aneurisma cerebral. A hemorragia cerebral é a principal forma de AVC hemorrágico e está associada à hipertensão arterial mal controlada (MUNIZ, 2012).

FATORES DE RISCO

Para Pires (2004), os fatores de risco podem ser classificados em fatores modificáveis ou não modificáveis. São considerados fatores de risco não modificáveis: idade, sexo e etnia. Os modificáveis são aqueles cuja identificação, intervenção e tratamento podem evitar o primeiro evento cerebrovascular ou reduzir a recorrência. São fatores de risco modificáveis:

Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS).

Dislipidemia (colesterol ou gorduras no sangue em níveis elevados).

Desordens do metabolismo da glicose e diabetes.

Aterosclerose intra e/ou extracraniana (enrijecimento das artérias por acúmulo de gorduras e colesterol).

Fibrilação atrial (palpitações cardíacas).

Cardiopatias valvares e não valvares (doenças cardíacas).

Sobrepeso, obesidade e síndrome metabólica.

Sedentarismo.

Apneia obstrutiva do sono.

Tabagismo.

Alcoolismo.

Cerca de 40 a 50% dos indivíduos que sofrem AVE morrem após os seis meses 2. A maioria dos sobreviventes exibirá deficiências neurológicas e incapacidades residuais significativas, o que faz desta patologia a primeira causa de incapacitação funcional no mundo ocidental. Na maioria das vezes, os pacientes portadores de incapacidades pela natureza das seqüelas, não respondem às intervenções a curto e médio prazo, sendo um desafio constante para os profissionais e autoridades de saúde (PAIXÃO TEIREIRA, 2009).

Os sinais neurológicos variam, conforme a localização do AVC no cérebro. Em geral, os pacientes terão paralisia, confusão, desorientação e perda de memória. Um paciente com um AVC num lado do cérebro terá paralisia no lado oposto do corpo (hemiplegia), porque as vias nervosas motoras atravessam o cérebro de um lado para outro, no tronco cerebral. Além disso, pacientes com AVC, que envolva o hemisfério cerebral esquerdo, podem apresentar dificuldades na fala ou na compreensão da palavra falada (afasia) e pacientes com danos ao hemisfério direito do cérebro tendem a apresentar problemas de percepção. Outros problemas associados ao AVC incluem dificuldades para engolir (disfagia), incontinência urinária e fecal e perda da visão na direção do lado paralisado(hemianopsia).(SCHÄFER,2010).

Esse é um momento especialmente crítico de enfrentamento para a família porque, embora a doença acometa um membro, afeta todos os seus componentes. Essa assertiva apóia-se na teoria sistêmica, a qual compreende a família como um ser vivo, no qual indivíduos, grupo e sociedade são interdependentes. O conceito de família como sistema enfatiza as inter-relações entre os seus membros e o efeito mútuo que uns têm sobre os outros. Mudanças que ocorrem em uma parte do sistema familiar são acompanhadas por alterações compensatórias em outra parte do mesmo sistema, quando uma doença acomete um membro de uma família, os efeitos não ficam confinados ao enfermo (BRITO, 2008).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de estudo observacional, transversal do tipo descritivo (no que respeita à análise dos resultados do questionário e dos dados recolhidos através dos métodos qualitativos utilizados).

O estudo possui uma componente analítica no que diz respeito as variáveis relacionadas com a avaliação das condições sociodemográficas dos indivíduos com sequelas de AVE e as variáveis relacionadas com os indicadores sobre implicações físicas, psicológicas, atividades da vida diária e o tempo de permanência com a doença.

De forma a proceder à avaliação das implicações das sequelas de AVE em pacientes atendidos na instituição em estudo, tendo em conta as condições socioeconómicas dos mesmos, recorreu-se à triangulação de métodos para a recolha de dados.

De fato, para além de um questionário (metodologia quantitativa) para aceder às percepções sobre as implicações físicas, psicológicas e sociais, aplicou-se uma metodologia qualitativa para avaliação de outros aspectos das implicações, observação de campo e realização de entrevistas individuais. A nossa amostra foi constituída por 60 pacientes portadores de

sequelas de AVE com o tempo de doença de até 6 anos, escolhidos do universo por conveniência. O horizonte temporal foi de 1 mês (agosto de 2021).

RESULTADOS

TABELA 1- Distribuição da amostra segundo a idade em função do género

VARIÁVEL	SEXO				TOTAL	
	FEMININO		MASCULINO		n	%
	n	%	n	%		
40- 49 Anos	06	10	01	1,7	07	11,7
50- 59 Anos	06	10	06	10	12	20
60- 69 Anos	12	20	07	11,7	19	31,7
70- 79 Anos	09	15	11	18,3	20	33,3
≥80 Anos	01	1,7	01	1,7	02	3,3
Total	34	56,7	26	43,4	60	100%

FONTE: Ficha de entrevistas.

Pela análise distributiva realizada da tabela 1, pode se constatar que a amostra utilizada no nosso estudo é constituída por 60 pacientes, sendo 34 do género feminino (56,7%) com maior predominância e 26 do género masculino (36,6%). De igual modo, constata-se também que a idade dos 60 elementos que constituem a nossa amostra total oscila entre 40 anos mínimo e um máximo de 80 anos com uma média de idade de 64.15 anos, um desvio padrão de 10, 71 anos e um coeficiente de variação de 0,1669 (16,69), que nos indica a existência de uma grande dispersão em torno da média e um erro padrão de 1,38. Analisando as estatísticas relativas à idade em função do sexo, verificamos que a média de idades para o sexo masculino ($X=56,8$), é inferior à do sexo feminino ($X=69,4$) apresentando ambos uma dispersão moderada. Analisando os resultados em função da distribuição dos elementos da amostra por grupos etários, constata-se que o grupo etário com maior representatividade é o dos 60-69 anos (31,7%), seguindo-se o grupo com

idades compreendidas entre 70 -79 anos com 33,3%. O grupo etário de ≥ 80 anos é o menos representativo com percentagem (3,3%).

A análise de regressão linear realizada indicamos (ODDs Ratio de 1,0) o risco da probabilidade da idade estar relacionada com o sexo de acordo a tabela de análise de risco de Axel Kroeger, Piscoya e Alarcon. Seu intervalo de confiança é de (95%), onde os limites de confiança inferior 0,3 e superior de 3,2. Que podemos considerar uma associação forte uma vez que quanto mais próximos forem os limites de confiança mais forte será a associação.

TABELA 2 - Distribuição da amostra segundo a implicações físicas em função do tipo de AVE

VARIÁVEL	AVE ISQUÉMICO				
	n	%	IC	min	max
HEMISFÉRIO LESADO	ODDs Ratio				
Direito	40	66,6	95%	0,6	10,5
Esquerdo	08	13,3	95%	0,1	1,8
	0,4				
VARIÁVEL	AVE HEMORRÁGICO				
HEMISFÉRIO LESADO	ODDs Ratio				
Direito	08	13,3	95%	0,0	1,6
Esquerdo	04	6,6	95%	0,6	10,3
	0,0				

FONTE: Ficha de entrevistas.

A análise distributiva da tabela 2 mostra-nos quanto a implicações físicas dos entrevistados em função do tipo de ave sofrido, maior representatividade para os que tiveram AVE isquémico 48 (79,9%) do total dos pacientes, sendo 12 (21,1%) para os que sofreram AVE hemorrágico. A análise estatística realizada mostra-nos um intervalo de confiança de 95%, limites de confiança mínimo para AVE isquémico 0,6, máximo de 10,5 que nos indica ser uma associação fraca uma vez que, quanto mais distantes forem os limites de confiança, mais fraca será a associação. Odds Ratio de (2.5) indicando risco moderado quanto a probabilidade do hemisfério direito lesado estar relacionado com o

AVE isquémico. Intervalo de confiança para o ave hemorrágico de 95% com limites de confiança mínimo de 0,0 e máximo de 1,6 que podemos considerar uma associação forte a julgar pela proximidade dos limites de confiança. Odds Ratio de 0,3 sem efeito de risco o hemisfério lesado em relação ao ave hemorrágico de acordo a tabela para análise de riscos de Axel Kroeger, Piscoya e Alarcon.

TABELA 3 - Distribuição da amostra segundo atividades da vida diária em função do tempo com a doença.

VARIÁVEL	TEMPO COM A DOENÇA (1-3 ANOS)				
	n	%	IC	min	max
Atividades da vida diária	ODDs Ratio				
Com ajuda	16	26,3	95%	1,4	17,4
Sem ajuda	04	6,6	95%	0,0	0,7
	0,2				
VARIÁVEL	TEMPO COM A DOENÇA (4-6 ANOS)				
Atividades da vida diária	ODDs Ratio				
Com ajuda	19	31,6	95%	1,2	15,5
Sem ajuda	21	35	96%	0,0	0,7
	0,2				

FONTE: Ficha de entrevistas.

A análise distributiva da tabela 3 mostra-nos quanto ao tempo com a doença em função das habilidades nas atividades da vida diária como (locomoção, confecção dos alimentos, uso do telemóvel, toma da medicação, arrumação da casa e outras) com ou sem ajuda, maior representatividade para os que realizam com ajuda tanto para os de tempo com doença de 1-3 anos com 16 (26,3%) quanto para os de 4-6 anos com 19 (31,6). Intervamo de confiança para ambos de 95% sendo os limites de confiança mínimo 1,3 para os de 1-3 anos, 1,2 para os de 4-6 anos e máximos de 17,4 para os de 1-3 anos mostrando uma associação bastante fraca e 0,7 para os 4-6 anos mostrando uma associação bastante forte pela aproximação dos mesmos. Odds Ratio de 4,9 para os de 1-3 anos com doença e 4,4 para os de 4-6 anos com doença que nos

mostram haver risco elevado para ambos da probabilidade das atividades da vida diária estarem relacionadas com o tempo em que o indivíduo esteja com a doença.

TABELA 4 - Distribuição da amostra segundo implicações psicológicas em função do tempo com a doença

VARIÁVEL	TEMPO COM A DOENÇA (1-3 ANOS)				
Implicações psicológicas	n	%	IC	min	max
Stresse	04	6,6	95%	0,2	2,9
Ansiedade	01	1,6	95%	0,0	1,6
Depressão	16	26,3	95%	0,7	8,1
	0,7				
VARIÁVEL	TEMPO COM A DOENÇA (4-6 ANOS)				
Implicações psicológicas	n	%	IC	min	max
Stresse	09	15	95%	0,3	4,3
Ansiedade	08	13,3	95%	0,5	40,9
Depressão	22	36,6	95%	0,1	1,3
	0,4				

FONTE: Ficha de entrevistas.

A análise realizada na tabela 4 mostra-nos quanto a implicações psicológicas sofridas pelos pacientes pós ave em função do tempo com a doença, maior prevalência para os pacientes que adquiriram depressão para ambos os períodos sendo, para o período de 1- 3 anos 16 (26,3%) contra os que tiveram síndrome de ansiedade com 1 (1,6) com menor predominância ao passo que, para os de 4-6 anos com a doença 22 (36,6) contra os que adquiriram o síndrome de ansiedade com 8 (13,3). Intervalo de confiança de 95% para ambos os períodos sendo os limites de confiança para 1-3 anos com a doença os mínimos de (stresse 0,2; ansiedade 0,0; depressão: 0,7 e os máximos de: stresse: 2,9; ansiedade: 1,6; depressão: 8,1). Quando comparados, denota-se forte associação para ansiedade e stresse atendendo a proximidade dos respetivos limites de confiança contrariamente a

depressão, uma associação fraca julgada pela distância de seus limites de confiança. Odds Ratio de (0,7; 0,1 e 2,4), respetivamente ilucidando apenas existir risco moderado da probabilidade da depressão estar ligada ao tempo de 1- 3 anos com a doença. Os limites de confiança para 4-6 anos (stresse: 0,3 mínimo e 4,3 máximo; ansiedade: 0,5 mínimo e 40,9 máximo; depressão: 0,1 mínimo e máximo 1,3), mostrando forte associação a depressão pela proximidade dos limites e fraca associação para ansiedade pela distância dos seus limites de confiança. Seus Odds Ratio: 1,1 para stresse sem efeito, 0,4 para depressão sem efeito e 4,7 para ansiedade mostrando ter o risco elevado da probabilidade da ansiedade estar relacionada ao tempo de 1-6 anos de doença.

DISCUSSÃO

A realização de estudos epidemiológicos de doença cerebrovascular, bem como de outras enfermidades neurológicas, em países em desenvolvimento, muitas vezes apresenta dificuldades oriundas tanto da falta de mão de obra especializada (neurologistas) quanto da falta de informações sócio-demográficas e da baixa qualidade e completude dos registos de saúde. Em Angola e concretamente o Centro Ortopédico e de Reabilitação Dr. António Agostinho Neto, também são reais tais problemas que vão desde a presença de um único neurologista que atende ao SNS da instituição até as dificuldades para serem obtidos os registos médico-hospitalares de indicadores de desempenho profissional e de processos assistenciais.

A análise distributiva da tabela 2 mostra-nos quanto a implicações físicas dos entrevistados em função do tipo de ave sofrido, maior representatividade para os que tiveram AVE isquémico 48 (79,9%) do total dos pacientes, sendo 12 (21,1%) para os que sofreram AVE hemorrágico. O facto de o nosso estudo ter mais casos de ave isquémico é justificado pelo Greggio (2014) que afirma que, é o tipo de AVE mais comum, presente

em cerca de 80% dos casos. Ocorre pela falta de fluxo sanguíneo cerebral, levando ao sofrimento e enfarte do parênquima do sistema nervoso

Pawlowski (2013) afirmou que, os adultos com AVE de hemisfério esquerdo, apresentaram redução significativa no desempenho quando comparados a controles saudáveis em linguagem, memória de trabalho e praxia ideomotora, resultados também encontrados em outros estudos com pacientes com lesão vascular no hemisfério esquerdo.

A análise distributiva da tabela 3 mostra-nos quanto ao tempo com a doença em função das habilidades nas atividades da vida diária como (locomoção, confecção dos alimentos, uso do telemóvel, toma da medicação, arrumação da casa e outras) com ou sem ajuda, maior representatividade para os que realizam com ajuda tanto para os de tempo com doença de 1-3 anos com 16 (26,3%) quanto para os de 4-6 anos com 19 (31,6). Avaliação funcional pode ser definida como uma tentativa sistematizada de medir, de forma objetiva, os níveis nos quais uma pessoa é capaz de desempenhar determinadas atividades ou funções em diferentes áreas, utilizando-se de habilidades diversas para o desempenho das tarefas da vida quotidiana, para a realização de interações sociais, em suas atividades de lazer e em outros comportamentos requeridos em seu dia-a-dia.

O trabalho realizado por nós permitiu-nos compreender que, apesar dos pacientes estarem a cumprir as sessões de reabilitação, muitos deles com mais de 3 anos com a doença, mais de 70% dos pacientes ainda realizam as suas actividades da vida diária com ajuda de alguém. O fato pode estar relacionado, muitas vezes com o incumprimento médico relativamente as sessões de fisioterapia e outras rotinas necessárias para a recuperação dos mesmos por a maioria das pessoas alegarem dificuldades de várias ordens.

A análise realizada na tabela 4 mostra-nos quanto a implicações psicológicas sofridas pelos

pacientes pós ave em função do tempo com a doença, maior prevalência para os pacientes que adquiriram depressão para ambos os períodos sendo, para o período de 1- 3 anos 16 (26,3%) contra os que tiveram síndrome de ansiedade com 1 (1,6) com menor predominância ao passo que, para os de 4-6 anos com a doença 22 (36,6) contra os que adquiriram o síndrome de ansiedade com 8 (13,3).

Na nossa pesquisa o facto de a consequência psicológica como depressão ter maior predominância vai de encontro com a afirmação do Leite (2015) segundo a qual, Podem surgir também dificuldades em controlar as emoções, ou a expressão de emoções inadequadas. Os problemas mais comuns após um ave são a depressão e a ansiedade. A depressão pode ocorrer como uma reacção às alterações causadas pelo Acidente Vascular Cerebral, e/ou devido à localização da lesão no cérebro.

Terroni (2019) também afirma que, a depressão é a complicação psiquiátrica mais frequente do acidente vascular cerebral (AVE). A depressão pós-AVC (DPAVE), ou seja, aquela que ocorre posteriormente ao AVE, está associada com aumento da mortalidade, maior prejuízo no funcionamento físico e da linguagem, hospitalização mais prolongada e redução da qualidade de vida²⁻⁴. Quando a DPAVE é diagnosticada e tratada, observam-se melhora na recuperação funcional e redução do prejuízo cognitivo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O AVE é uma doença crônica que causa incapacidade, deficiências e desvantagens. A permanência de sequelas incapacitantes, impondo aos pacientes limitações motoras, sensitivas, sensoriais, de compreensão e expressão dos pensamentos pode alterar a dinâmica da vida dessas pessoas, não só pelas sequelas físicas que restringem as atividades de vida diária, mas também por comprometerem suas possibilidades de administrar a vida pessoal e familiar.

Os achados do presente estudo em relação as implicações sobre a vida, evidenciam que apesar dos pacientes estarem em pleno tratamento reabilitador e alguns com muito tempo com a doença, mais do que a metade realizam suas atividades da vida diária com ajuda pelo que julgamos ser também o fato da adesão as sessões de fisioterapia ser muito reduzido por várias ordens alegadas pelos pacientes. Foi evidente também que, maior parte dos pacientes entrevistados apresentam depressão pelo que julgamos ser necessário a tomada de medidas para responder as necessidades dos pacientes.

REFERÊNCIAS

BRITO, Eliana Sales; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Desarrumou tudo! O impacto do acidente vascular encefálico na família. *Revista eletrônica, Saúde Soc.* São Paulo, v.17, n.2, p.153-169, 2008. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/sausoc/2008.v17n2/153-169/pt>. acesso em: 03.08.2021.

FARIA ACA, Martins MM, Schoeller SD, Matos LO. Care path of person with stroke: from onset to rehabilitation. *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2017;70(3):495-503. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0579>. acesso em 03.08.2021.

LEITE, Marinês Tambara; CASTIONI, Daniani, Kirchner; ROSANE Maria. Capacidade funcional e nível cognitivo de idosos residentes em uma comunidade do sul do Brasil. *Enfermería Global*, 14(37), 1-11. Recuperado em 26 de Outubro de 2019. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S169561412015000100001&lng=es&tlng=pt. Acesso dia 15.08.2021.

LUSA, Angola registou cerca de 7.200 mortes por AVC em 2015, 2017. Disponível em: <https://www.dn.pt/lusa/angola-registou-cerca-de-7200-mortes-por-avc-em-2015-8885433.html>. Acesso: 07-08-2021.

MANIVA, Samia Jardelle Costa de Freitas et al. Vivendo o acidente vascular encefálico agudo: significados da doença para pessoas hospitalizadas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP* [online]. 2013, v. 47, n. 2 [Acessado 3 Agosto 2021], pp. 362-368. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342013000200013>. Epub 04 Jun 2013. ISSN 1980-220X. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342013000200013>.

MUNIZ, Ludmila Correa; SCHNEIDER Bruna Celestino; SILVA Inácio Crochemore Mohnsam da; SANTOS Alicia Matijasevich Iná Silva. Fatores de risco comportamentais

acumulados para doenças cardiovasculares no sul do Brasil, *Rev Saúde Pública* 2012;46(3):534-42, 2012.. disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rsp/a/gK3cRHZDNF4DdhLnqRMRT/Rz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso dia 07.08.2021.

OLIVEIRA, José Rodrigo Ferreira de; et.al. ACIDENTE VASCULAR ENCEFÁLICO (AVE) E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DE VIDA DO IDOSO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. Artigo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://temasensaude.com/wp-content/uploads/2018/01/17419.pdf>. acesso em: 03.08.2021.

PAIXAO TEIXEIRA, C; SILVA, L.D.. As incapacidades físicas de pacientes com acidente vascular cerebral: ações de enfermagem. *Enferm. glob.*, Murcia, n. 15, fev. 2009. Disponível em http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412009000100019&lng=pt&nrm=iso. acessos em 03 ago. 2021.

PEREIRA, Ana Beatriz Calmon Nogueira da Gama et al. Prevalência de acidente vascular cerebral em idosos no Município de Vassouras, Rio de Janeiro, Brasil, através do rastreamento de dados do Programa Saúde da Família. *Cadernos de Saúde Pública* [online]. 2009, v. 25, n. 9 [Acessado 3 Agosto 2021], pp. 1929-1936. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2009000900007>. Epub 03 Set 2009. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2009000900007>.

PIRES, Sueli Luciano, Gagliardi, Rubens José e Gorzoni, Milton Luiz. Estudo das frequências dos principais fatores de risco para acidente vascular cerebral isquêmico em idosos. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria* [online]. 2004, v. 62, n. 3b [Acessado 3 Agosto 2021], pp. 844-851. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2004000500020>. Epub 05 Out 2004. ISSN 1678-4227. <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2004000500020>.

SCHAFERA, Priscilla Santos; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane de; TISSER, Luciana. Acidente Vascular Cerebral: as repercussões psíquicas a partir de um relato de caso. *Ciênc. cogn.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 202-215, ago. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200018&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 03 ago. 2021.

TERRONI, Luisa de Marillac Niro. Depressão pós-AVC: aspectos psicológicos, neuropsicológicos, eixo HHA, correlato neuroanatômico e tratamento. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 36(Suppl. 3), (2019). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832009000900006>. acesso dia 15.08.2021.



LEITURA E ESCRITA: UMA PRÁTICA SOCIAL

READING AND WRITING: A SOCIAL PRACTICE

Aldeci Gomes Quaresma ¹

ISSN: 2595-8704

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de compreender como ocorre o processo de retextualização do gênero oral para o gênero escrito, na perspectiva do letramento, desenvolvendo assim, o trabalho com o texto em sala de aula, através dos gêneros textuais. Para isso foi necessário entendermos os conceitos e aportes da Linguística textual, texto, letramento, gêneros textuais e o processo de retextualização. Levando-se em consideração o papel de cada elemento no desenvolvimento de habilidade que contribuam para o momento de recriar, retextualizar um texto da oralidade para a escrita. Enquanto que a metodologia é uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo, sob uma abordagem qualitativa, que busca descrever a importância do trabalho com a retextualização na construção de novos textos. Os resultados obtidos nessa pesquisa mostram que a retextualização, atrelada à prática do letramento, pode dar uma grande contribuição às atividades de produção textual, em sala de aula, isso porque desenvolve habilidades e competências linguísticas como também considera as práticas sociais do aluno. Nessa perspectiva, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica, a ser trabalhada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, sobre o processo de retextualização do gênero cordel para o gênero conto, com o intuito de contribuir com os alunos nas suas habilidades de escrita e compreensão textual.

PALAVRAS-CHAVE: Texto. Retextualização. Letramento. Gêneros textuais.

ABSTRACT

This work aims to understand how the retextualization process from the oral to the written genre occurs, from the perspective of literacy, thus developing the work with the text in the classroom, through textual genres. For this it was necessary to understand the concepts and contributions of textual linguistics, text, literacy, textual genres and the process of retextualization. Taking into account the role of each element in the development of the skill that contributes to the moment of recreating, retextualize a text from orality to writing. While the methodology is a bibliographical research, descriptive in nature, under a qualitative approach, which seeks to define the importance of working with retextualization in the construction of new texts. The results obtained in this research show that retextualization, linked to the practice of literacy, can make a great contribution to textual production activities in the classroom, because of linguistic skills and competences, as well as considering the student's social practices. In this perspective, we present a proposal for a pedagogical intervention, to be worked with students from the 6th year of Elementary School II, on the retextualization process from the cordel genre to the short story genre, in order to contribute with the students in their writing skills and textual comprehension.

KEYWORDS: Text. Textual Genres. Literacy. Retextualization.

¹ Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Campus Cajazeiras. Graduada em Pedagogia pela Faculdade São Francisco da Paraíba-FASP. Pós-graduada em Psicopedagogia e Gestão e Planejamento pela Faculdade São Francisco da Paraíba-FASP. Mestranda em Ciências da Educação pela Absolute Christian University - ACU. **E-mail:** aldeci8@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/0117125860331251

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu como resultado da reflexão sobre a necessidade de um olhar mais bem elaborado para a importância do desenvolvimento da leitura e escrita e construção de novos textos. Entendendo que para desenvolver o letramento e a retextualização são necessários a prática da leitura e da escrita e desenvoltura para reconhecer e recriar gêneros e tipologias textuais, sabendo que o docente é a ponte que liga o discente ao conhecimento de forma clara e segura. Dessa forma, espera-se somar aprendizados, desenvolver hábitos de leitura, e recriar novos textos, visando o movimento de interação entre docentes e discentes para realizar uma construção de conhecimento que contribua para a sociedade.

A leitura e a escrita caminham juntos e são essenciais na nossa vida e para o desenvolvimento do país, por isso, a qualidade da educação deve vir em primeiro lugar e o professor tem o papel fundamental, enquanto um profissional de formação. Para tanto, precisam engajar-se socialmente, politicamente e conhecer o tipo de sociedade em que atuam, como por exemplo, os fatores sociais, econômicos e culturais de seus alunos. Com isso, o planejamento individual e centrado nas dificuldades de cada docente é capaz de melhor desenvolver os objetivos traçados para o aprendizado e desenvolvimento da leitura e escrita do docente.

Desse modo, falar em processo de ensino aprendizagem incide em falar sobre o ato de ler e escrever, por serem elementos fundamentais que constituem essa construção. Portanto, a aquisição dessas duas habilidades nos leva ao reconhecimento de palavras, por isso, quanto mais as conhecemos, mais nos tornamos aptos para compreendê-las. E assim, construir um conhecimento de mundo amplo e bem esclarecido. Pois, o ato de leitura e escrita deve ser desenvolvido no período certo e a alfabetização deve levar em conta o contexto, e não apenas a frase restrita.

Portanto, a leitura e a escrita são essenciais, não apenas para o uso cotidiano, mas principalmente para a interpretação de mundo que cada pessoa traz da sua experiência de vida. Dessa forma, o professor, como mediador ativo nessa construção, tem um papel fundamental nesse processo, por isso ele deve dar o exemplo, ou seja, deve ser o primeiro a gostar de ler e escrever para assim atrair seus alunos a essa prática. Isso aproxima o aluno do professor, ajudando-o a desenvolver-se através de uma relação de interação contínua, por meio da interpretação e da construção de novos textos.

Nessa perspectiva, o objetivo desse artigo é além de tratar da importância da leitura e da escrita, aborda caminhos norteadores para o seu desenvolvimento através de práticas de letramento, por meio dos gêneros textuais, que envolvem os conhecimentos prévios dos discentes, assim como a influência de suas culturas, valores, etc. na compreensão dos textos.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem descritiva, não experimental, tendo como base autores que destacam a importância da leitura e da escrita como Freire (1998), Cavalcante (2005) e Kleiman (2006); para tratar de letramento e produção textual Marcuchi (2002), Rojo (2015), Soares (2001), Tfouni (1997) e como base para os planejamentos Brasil (1997). Este trabalho está dividido da seguinte forma: o tópico 1, denominado A leitura e a escrita na construção de novos textos é destinado para falar sobre a importância da leitura e escrita para o crescimento intelectual de um país; tópico 2, denominado A influência do conhecimento de mundo na leitura e escrita e está direcionado para as diferentes interpretações de um texto a partir dos conhecimentos prévios do aluno; tópico 3, denominado O letramento: uma prática social que envolve leitura e escrita e destaca a importância do desenvolvimento da leitura e

escrita para os indivíduos; tópico 4, denominado Os gêneros textuais como instrumentos norteadores em sala de aula tem o intuito de elencar a diversidade textual e sua importância na sala de aula; tópico 5 denominado, Uma proposta de retextualização norteada pelas práticas de letramento: do cordel para o conto e apresentar uma proposta de retextualização da oralidade para a escrita que pode ser desenvolvida em sala de aula.

A LEITURA E A ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DE NOVOS TEXTOS

A leitura e a escrita caminham juntos e são essenciais na nossa vida e para o desenvolvimento do país, por isso, a qualidade da educação deve vir em primeiro lugar e o professor tem o papel fundamental, enquanto um profissional de formação. Para tanto, precisam engajar-se socialmente, politicamente e conhecer o tipo de sociedade em que atuam, como por exemplo, os fatores sociais, econômicos e culturais de seus alunos.

Desse modo, falar em processo de ensino aprendizagem incide em falar sobre o ato de ler e escrever, por serem elementos fundamentais que constituem essa construção. Portanto, a aquisição dessas duas habilidades nos leva ao reconhecimento de palavras, por isso, quanto mais as conhecemos, mais nos tornamos aptos para compreendê-las.

Portanto, a leitura e a escrita são essenciais, não apenas para o uso cotidiano, mas principalmente para a interpretação de mundo que cada pessoa traz da sua experiência de vida. Dessa forma, o professor, como mediador ativo nessa construção, tem um papel fundamental nesse processo, por isso ele deve dar o exemplo, ou seja, deve ser o primeiro a gostar de ler e escrever para assim atrair seus alunos a essa prática. Isso aproxima o aluno do professor, ajudando-o a desenvolver-se através de uma relação de interação

contínua, por meio da interpretação e da construção de novos textos.

Nessa perspectiva, o tópico que segue, além de tratar da importância da leitura e da escrita, aborda caminhos norteadores para o seu desenvolvimento através de práticas de letramento, por meio dos gêneros textuais, que envolvem os conhecimentos prévios dos discentes, assim como a influência de suas culturas, valores, etc. na compreensão dos textos.

A INFLUÊNCIA DO CONHECIMENTO DE MUNDO NA LEITURA E NA ESCRITA

Este artigo propõe desenvolver o entendimento sobre a importância de se trabalhar a leitura e a escrita como item fundamental para o crescimento de cidadãos capazes de atuar em qualquer ambiente. Com isso, o papel do professor é fundamental como mediador entre o discente e o conhecimento, além de incentivar a leitura crítica e produção de textos. Sabendo que, cada aluno tem sua bagagem de conhecimentos e que irá utilizar durante a leitura e interpretação de um texto. Como também, a importância que o mestre deve ter quanto ao olhar individual de cada um.

Portanto, a leitura e a escrita são essenciais, não apenas para o uso cotidiano, mas principalmente para a interpretação de mundo que cada pessoa traz da sua experiência de vida. Dessa forma, o professor, como mediador ativo nessa construção, tem um papel fundamental nesse processo, por isso ele deve dar o exemplo, ou seja, deve ser o primeiro a gostar de ler e escrever para assim atrair seus alunos a essa prática. Isso aproxima o aluno do professor, ajudando-o a desenvolver-se através de uma relação de interação contínua, por meio da interpretação e da construção de novos textos.

A leitura e a escrita têm um lugar privilegiado na nossa vida, pois é através delas que podemos associar ideias, planos, sintetizar assuntos, tornando-nos mais críticos e criativos na nossa atuação no mundo em que

vivemos. Por isso, elas não podem estar separadas, pois ambas são apropriações de uma realidade que é sempre uma produção humana.

Destarte, aprender a ler o mundo e a palavra escrita é uma prática fundamental para mudar as pessoas e para as pessoas mudarem o mundo. Nessa ótica, Paulo Freire (1998) afirma que a leitura tem um papel importante no processo de libertação dos que vivem oprimidos, alienados e também excluídos. A leitura crítica do mundo e da palavra escrita é fundamental para impedir a destruição da nação, na valorização da cultura nacional, enquanto raiz e identidade do povo em geral.

A realização da leitura crítica é importante para a formação de uma opinião bem desenvolvida e embasada. E assim, o discente será capaz de formar sua opinião própria e debater com outras visões e formar um conhecimento completo e bem elaborado. Com isso, cada discente desenvolve sua forma de leitura e captura de informações.

As várias estratégias de leitura e escrita em sala de aula, segundo Cavalcante (2012, p. 19-20) “refletem a visão de linguagem do professor, além de revelar a relação professor-professor, professor/livro didático e aluno-aluno com o texto.” Infelizmente, ainda temos um modelo em que, muitas escolas, estão distantes de inserir a perspectiva interacional das práticas cotidianas do aluno, ou seja, tem um padrão engessado de leitura que não condiz com a realidade em que este está inserido. Podemos constatar nas práticas pedagógicas, ainda fortemente ligadas aos métodos estruturalistas voltados para a gramática propriamente dita, descartando o contexto e a prática social do aluno.

Nesse sentido, é necessário, urgentemente, pensarmos em estratégias que atendam às necessidades da sociedade moderna que queremos para nossos alunos, considerando que estamos trabalhando com indivíduos do século XXI, e portanto, cercados por um mundo cada vez maior de signos. Sendo assim, é tarefa do professor é formar sujeitos críticos e responsáveis,

capazes de interpretar, por diversos ângulos, as mais diversas realidades vividas nos diferentes aspectos da vida.

No que diz respeito ao letramento, este está ligado ao contexto crítico, social e reflexivo que envolve várias práticas. Portanto, o letramento é cultural, é influenciado pela sociedade, pela leitura visual, e as várias linguagens podem levar a um letramento. Um exemplo disso, podemos citar uma pessoa que não sabe ler e escrever, mas que sabe utilizar o caixa eletrônico no banco, isso, sabe atuar em uma prática social.

Voltando ao aluno, podemos afirmar que ele é um produto do meio em que vive, portanto tem uma cultura, valores, crenças, conhecimentos prévios, etc. que precisam ser respeitados e considerados em sala de aula, fazendo uma ligação entre o que ele traz da sua experiência e os conteúdos abordados na escola.

Para reconfirmar que letramento se constitui de um conjunto de práticas sociais, e estas podem ser mediadas por textos escritos, Marcuschi (2002, p. 19) afirma: “o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando, por isso, serem depreciados.”

Nesse caso, para o autor, o letramento está associado ao conhecimento que o ser humano vem adquirindo ao longo da sua trajetória de vida e, conseqüentemente está diretamente ligado à leitura, escrita e à alfabetização, mesmo se possua conceito diferenciado, esse se torna uma questão multidisciplinar em busca de um aprimoramento da educação. O seu principal objetivo é tornar o indivíduo autônomo na comunicação e no meio social, servindo para a aquisição da leitura e a escrita no âmbito social. Portanto, enquanto o letramento se preocupa com o desenvolvimento social e crítico dos alunos, a alfabetização busca o permanente processo da aprendizagem da leitura e escrita, embora nem sempre este processo seja devidamente aplicado de forma a obter o resultado desejado.

O LETRAMENTO: UMA PRÁTICA SOCIAL QUE ENVOLVE LEITURA E ESCRITA

Além da importância do desenvolvimento da leitura e da escrita para os indivíduos, é indispensável dar destaque ao letramento, pois seu maior objetivo é desenvolver a aprendizagem por meio de práticas sociais conhecidas e vivenciadas pelos educandos. Sobre esse assunto Tfouni (1997, p. 20) afirma que: “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduo, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.”

Logo, o letramento não está refém apenas daquelas pessoas que adquiriram a escrita, ou seja, os alfabetizados, mas sim, e principalmente investiga ausência da escrita a nível individual relacionando-a com a estrutura social. Esse entrelaçamento se faz necessário porque, a falta ou presença da escrita na sociedade são fatores determinantes nas transformações sociais e culturais.

Ainda para a autora, o indivíduo da escrita é dominado por uma onipotência que produz um efeito força, isto é, poder; já o indivíduo do letramento, não é necessariamente alfabetizado, ou seja, nem sempre estão ao seu alcance práticas discursivas que materializam em portadores de textos específicos.

Nessa perspectiva, é importante atentarmos para que o ambiente escolar não seja o único presente na vida dos alunos. Eles vivem outra realidade fora da escola e trazem muitas informações, conhecimentos e práticas decorrentes do cotidiano deles. Segundo SOARES (2001):

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – que se torna letrada- é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas

não letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e escrita. (SOARES, 2001, p. 36).

Podemos então afirmar que o letramento é um termo que sempre esteve ligado à alfabetização, que por sua vez está ligada às capacidades individuais de codificar, decodificar, compreender, interpretar, replicar, intertextualizar etc. Vale ressaltar que nem sempre a pessoa alfabetizada possui um alto nível de letramento, porque não é capaz de desenvolver-se nas práticas sociais que a sociedade oferece.

No que diz respeito ao letramento, este está ligado ao contexto crítico, social e reflexivo que envolve várias práticas. Portanto, o letramento é cultural, é influenciado pela sociedade, pela a leitura visual, e as várias linguagens podem levar a um letramento. Um exemplo disso podemos citar uma pessoa que não sabe ler e escrever, mas que sabe utilizar o caixa eletrônico no banco, isso, sabe atuar em uma prática social.

Voltando ao aluno, podemos afirmar que ele é um produto do meio em que vive, portanto tem uma cultura, valores, crenças, conhecimentos prévios, etc. que precisam ser respeitados e considerados em sala de aula, fazendo uma ligação entre o que ele traz da sua experiência e os conteúdos abordados na escola.

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS NORTEADORES EM SALA DE AULA

Nas palavras de Marcuschi (2008) constatamos que por meio da diversidade textual identificamos os inúmeros gêneros que circulam em nosso cotidiano. Os PCN (1997) trazem uma proposta de ensino baseada nos gêneros textuais/discursivos para incentivar o aluno a manter contato com a diversidade de textos. Essa nova abordagem vem sendo articulada no interior das práticas linguísticas, envolvendo leitura, escrita e produção de textos.

O texto e o discurso passam a ser proposto como um novo enfoque no ensino, pois todas as nossas atividades, seja cotidianas ou formais se realizam por meio de algum gênero, orais, escritos ou digitais. Para isso é importante considerar que nossos alunos já têm contato com diversos gêneros, no dia a dia, por isso é preciso saber aproveitar esse conhecimento, que vem com eles, para aprofundar as especificidades e intenções comunicativas de cada gênero. Sobre isso Bakhtin acrescenta:

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso de um dado enunciado e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. (BAKHTIN, 2003 [1952-1953/1979] apud ROJO, 2015, p. 17).

Dessa forma, todos os nossos enunciados se articulam em algum gênero, no entanto é preciso saber trabalhar com seus propósitos e referidas funções. Nesse sentido, os gêneros podem ser considerados articuladores de conteúdo que integram as práticas linguística, mas é importante frisar que a escolha de textos para realizar atividades de compreensão e produção precisam ser pensadas, levando em consideração os propósitos comunicativos, os interlocutores, o meio de circulação, o uso da linguagem, em diferentes contextos, e não em função apenas dos conteúdos gramaticais para que os textos não sirvam apenas como pretextos para se trabalhar aspectos da gramática.

É necessário o contato do aluno com a maior variedade possível de enunciados, é preciso realizar a abertura da aula à pluralidade dos discursos, propiciando o contato e o trabalho do aluno com textos variados, utilizados em situações de interação comunicativa.

Na visão de Marcuschi (2008) os gêneros textuais são considerados como elementos fundamentais para a socialização, ou seja, estão inseridos nas atividades discursivas dos falantes, porque sempre que recorremos à alguma ação linguística de comunicação recorremos a um gênero.

Podemos dizer ainda que esses gêneros são dinâmicos e variáveis, portanto impossível identificar todos, devido a não se ter uma lista fechada deles. Eles são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, portanto são excessivamente usados, já que os mesmos são “plásticos e maleáveis”, ou seja, fáceis de serem moldados. Tendo em vista as novas tecnologias se expandirem, é perceptível uma explosão de novos gêneros, tanto na oralidade como na escrita. E cabe aos usuários identificarem os gêneros e suas tipologias textuais.

Nessa perspectiva, a real importância que os professores devem ter em relação aos gêneros textuais é explicar para os seus alunos como eles se constituem e circulam nas nossas atividades sociais. Nesse sentido os professores devem conhecer em profundidade os gêneros para poder assim utilizá-los como grande suporte e aliado para o ensino da língua materna. Nesse caso, o uso dos gêneros em sala de aula estimula o conhecimento prévio dos alunos como também sua interação e reconhecimento dos mesmos em seu cotidiano.

UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO NORTEADA PELAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: DO CORDEL PARA O CONTO

As várias discussões realizadas sobre o processo de leitura e práticas de produção textual, desenvolvidas nas escolas, visam principalmente como melhorar os métodos pedagógicos utilizados em sala de aula. Nesse contexto, percebemos que, na maioria das vezes essas atividades são trabalhadas de forma mecânica, através de práticas de ensino tradicionais que não estão

preocupadas com o contexto social em que o aluno vive, realizando assim, atividades que não têm significado para ele.

Preocupados em encontrar soluções para esta problemática, aprofundamos um estudo sobre a retextualização da fala para a escrita, na perspectiva de Marcuschi (2008-2010), com a intenção de entender como funciona este processo na construção de novos textos, e poder assim, contribuir para com o trabalho docente. No que se refere às práticas de letramento, consideramos a contribuição de Kleiman (2006), ao defender a importância de trazer para a sala de aula os conhecimentos prévios dos alunos, como também sua cultura, valores, etc.

Nessa perspectiva, apresentamos aqui uma proposta pedagógica, como atividade de produção escrita, a ser desenvolvida com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II, e que tem como objetivo melhorar as habilidades de escrita, assim como, desenvolver as competências linguísticas e compreensão textual do aluno, através de um processo de retextualização, tendo como texto-base o gênero cordel que será retextualizado para o gênero conto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, pudemos constatar a importância do estudo voltado para a linguística textual, de modo que tanto a escrita como a oralidade, são consideradas de fundamental importância nas práticas comunicativas do dia a dia de seus usuários. A linguística textual investiga a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão do texto.

Pudemos constatar que a oralidade e a escrita se distinguem, no entanto, uma não é mais importante que a outra, ao contrário, elas se complementam. Cada uma possui suas especificidades, que os usuários da língua

necessitam para se comunicarem, ou seja, para produzirem textos.

E é no texto que os gêneros textuais tem ganhado espaço, já que ambos estão ligados a partir da intencionalidade comunicativa do falante. O mesmo necessita interagir na sociedade que está inserido, e isto só é possível por meio dos gêneros textuais, utilizados em nossas práticas diárias, mesmo se temos ou não consciência disso. Portanto, o estudo do gênero textual não pode ficar fora da prática escolar, por isso a importância de encontrarmos novas práticas metodológicas para trabalhar com gênero em sala de aula.

Este trabalho nos fez compreender a urgência de desenvolver atividades metodológicas que ajudem o nosso alunado em práticas de leitura e escrita, de forma contextualizada, contribuindo assim para um fazer pedagógico mais significativo para ele.

Percebemos que, algumas escolas, ainda seguem os métodos tradicionais e isso vem causando um bloqueio nos alunos que não conseguem desenvolver a interpretação e a produção de textos de forma adequada. Nesse contexto pudemos constatar a grande contribuição que a Linguística Textual tem dado ao ensino aprendizagem, ao considerar o texto como ferramenta fundamental, desconstruindo assim, um estudo pautado no estruturalismo, ainda preocupado com a codificação e decodificação, através de palavras e frases fora de um contexto.

Enfim, vale ressaltar que os estudos aqui realizados foram de grande relevância para o nosso trabalho, como professor de língua portuguesa, no que diz respeito à ampliação das habilidades e competências de escrita, compreensão e interpretação de textos por meio dos gêneros textuais, além de colaborar com a nossa prática pedagógica no dia a dia em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTE, M.; MARCUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: Marcuschi, L. A. (Org.). **Fala e Escrita**. 1. ed., v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 123-143.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** e, três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo, contexto, 1998.

KLEIMAN, A. B. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Â. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2002. p.19.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

ROJO, R. H. R., BARBOSA, J. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos, ed. 1, p. 152, São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 36.

TFOUNI, L. V. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. Cortex: São Paulo, 1997.



EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E A SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM DETRIMENTO AO ENSINO DOMÉSTICO

PRE-SCHOOL EDUCATION AND ITS IMPORTANCE IN THE DEVELOPMENT OF THE CHILD IN DETRIMENT TO HOME EDUCATION

Aniceto Mário Joana ¹

RESUMO

Neste trabalho temos como propósito estabelecer as diferenças de um conjunto de vantagens e desvantagens de uma criança a frequentar o ensino pré-escolar como não, isto é, os seus pais optarem por um ensino doméstico ou *homeschooling* em Angola e não só. Do ponto de vista da sua abordagem, essa pesquisa será qualitativa, sendo aquela que fornece descrições detalhadas de fenómenos complexos, incluindo seus aspetos contextuais, ou focam em análise aprofundadas envolvendo poucos indivíduos (BRYMAN, 2006). Já quanto aos objetivos da pesquisa, será exploratória que, segundo (Gil, 2007) é uma metodologia que envolve; levantamento bibliográfico. Sem distinção de idade em relação ao ensino pré-escolar, ensino em casa refere-se à educação das crianças em casa e não num ambiente escolar privado ou público que também se baseado nas três etapas do desenvolvimento cognitivo da criança (pensamento concreto, analítico ou abstrato). O referido trabalho estrutura-se em Introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências bibliográficas. No seu capítulo de desenvolvimento esta subdividido em; Os Jardins de Infância como para desenvolvimento da criança e da Educação, Vantagens do ensino pré-escolar para as crianças, Educação Pré-Escolar como Estruturas de Apoio e Orientação das Famílias, O Ensino Doméstico e sua desenvoltura, Vantagens das experiências educativas (pré-escolar).

PALAVRAS-CHAVES: Educação Pré-Escolar. Desenvolvimento da Criança. Ensino doméstico.

ABSTRACT

In this work we aim to establish the differences between a set of advantages and disadvantages of a child attending pre-school education and not, that is, his parents opting for homeschooling or homeschooling in Angola and beyond. From the point of view of its approach, this research will be qualitative, being one that provides detailed descriptions of complex phenomena, including their contextual aspects, or focuses on in-depth analysis involving few individuals (BRYMAN, 2006). As for the research objectives, it will be exploratory which, according to (Gil, 2007) is a methodology that involves; bibliographic survey. Regardless of age in relation to preschool education, homeschooling refers to the education of children at home rather than in a private or public school environment that is also based on the three stages of the child's cognitive development (concrete, analytical or abstract). This work is structured in Introduction, development, final considerations and bibliographical references. In its development chapter it is subdivided into; Kindergartens as for the development of children and Education, Advantages of pre-school education for children, Pre-School Education as Support Structures and Guidance for Families, Home Schooling and its resourcefulness, Advantages of educational experiences (pre-school).

KEYWORDS: Preschool Education. Child Development. homeschooling

¹Mestrando em Ciências da Educação pela ACU- Absolute Christian University; Licenciado em pedagogia na opção de Gestão Escolar pela Universidade 11 de Novembro de Angola. **E-mail:** aniceto.joana35@gmail.com. **Currículo lattes:** lattes.cnpq.br/7511478750181230.

INTRODUÇÃO

O ensino pré-escolar constitui a primeira fase da educação básica, ainda que não tenha caráter obrigatório. É direcionado às crianças a partir dos três anos, sendo complementar à educação familiar. No entender de Gottman e DeClaire (1997), os pais que não impõem limites e tão pouco procuram orientar o comportamento das suas crianças, resulta em que estas apresentam dificuldades de concentração, em construir amizade em relacionar-se com seus pares. Do ponto de vista da sua abordagem, essa pesquisa será qualitativa, sendo aquela que fornece descrições detalhadas de fenómenos complexos, incluindo seus aspetos contextuais, ou focam em análise aprofundadas envolvendo poucos indivíduos (BRYMAN, 2006). Já quanto aos objetivos da pesquisa, será exploratória. Segundo (Gil, 2007), é uma metodologia que envolve levantamento bibliográfico

DESENVOLVIMENTO

Lubi (2003) versa que os pais, enquanto formadores do núcleo familiar, são, indiscutivelmente, poderosa fonte de influência no desenvolvimento da criança, o que lhes atribui grande responsabilidade. Os pais são os maiores reforçadores, fontes de afeto e também modelos de aprendizagem para as crianças. Na década de 1990, as pesquisas de Pettit, Bates e Dodge (1997) tornaram evidente o impacto que tem o apoio dos pais no ajustamento escolar das crianças, analisando-o no período que antecipa a entrada na instituição pré-escolar e, posteriormente, no final da escolaridade primária.

Trata-se de um estudo longitudinal de sete anos, que proporciona elementos esclarecedores sobre as medidas de educação das crianças estudadas antes da entrada no Jardim de Infância e, novamente, ao fim de sete anos. Os autores basearam-se na ideia de que o ensino ativo de capacidades sociais, o interesse e o

envolvimento dos pais na vida social dos filhos poderiam estar associados com as capacidades relacionais das crianças com seus pares. Por via desta evidência, sugeriram que essas competências parentais promovem o desenvolvimento social e fornecem expectativas positivas em relação ao repertório comportamental e desenvolvimento cognitivo da criança.

OS JARDINS DE INFÂNCIA PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DA EDUCAÇÃO

A construção de uma sociedade produtiva e próspera está diretamente relacionada com o investimento realizado na vida das crianças. É neste período, até os cinco anos de idade, que se estabelecem as bases do desenvolvimento físico, intelectual e psicossocial da criança e que oferecerão as condições para que se torne um adulto capaz de conduzir com autonomia e prosperidade a sua vida. É justamente nos ambientes familiar e pré-escolar que a criança se vai desenvolver, tornando-se importante que os seus pais e educadores conheçam as características das crianças na primeira e segunda infância.

É uma idade própria para entender a realidade da sua atuação na vida diária. Sendo que os educadores têm de conhecer algumas características evolutivas deste período, para orientarem corretamente a sua ação educativa: características físicas, crescimento muito rápido, os músculos estão se desenvolvendo, pois, a criança dessa idade é indagadora, curiosa e pronta a aprender.

Não se tornando possível, no contexto deste trabalho, analisar os vários modelos de educação pré-escolar e as suas várias funções, salientamos o papel que o contexto pré-escolar pode ter no desenvolvimento da expressão social e comunicativa das crianças. Na realidade, tal papel torna-se particularmente importante, considerando os

particularismos linguísticos de muitas famílias, designadamente em Angola.

Com efeito, um especialista em linguagem infantil, Gordon Wells (1985), concluiu, através da análise de numerosas recolhas de discursos de crianças, que a interação verbal ente pais/filhos e professores/alunos diferenciam-se consideravelmente nas suas características mais peculiares. No âmbito familiar, as crianças tomam frequentemente a iniciativa da conversa, sendo comum que a temática da mesma se inspire em qualquer dado ou circunstância do contexto escolar. O mesmo não acontece no jardim-de-infância, razão pela qual a mesma pode constituir uma ponte entre a comunicação mais típica da família e a comunicação mais distanciada e formalmente estruturada na escola primária.

VANTAGENS DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

O ensino pré-escolar constitui a primeira fase da educação básica, ainda que não tenha carácter obrigatório. É direcionado às crianças a partir dos três anos, sendo complementar à educação familiar. Segundo as orientações da Ministério da Educação, o objetivo é promover a formação e o desenvolvimento equilibrado dos mais pequenos. Todos os estabelecimentos de ensino pré-escolar em Angola, quer sejam públicos ou privados, devem seguir as orientações do Ministério da Educação.

É este órgão que assegura a qualidade pedagógica de todos os jardins-de-infância da rede nacional. Nesse sentido, e segundo a Lei de Base do Sistema de Ensino de Angola (Lei de Base 17/16 de outubro de 2016), nos artigos 21,22 e 23 estabelece o conceito, objetivos gerais e a sua devida estruturação, são eles nesta etapa educativa.

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR COMO ESTRUTURAS DE APOIO E ORIENTAÇÃO DAS FAMÍLIAS

Há indicação de condutas familiares consideradas positivas e protetoras do desenvolvimento. Conte (2001) relaciona as seguintes: uma condução calorosa, demonstrando a aceitação da criança, a sua valorização pessoal, além do apoio às suas iniciativas; encorajamento ao desenvolvimento de competência social; frequência de interações mais positivas do que mais adversas; expressão contínua de conflito positivo; incentivo ao desenvolvimento da autonomia, como a capacidade de fazer escolhas e da promoção da auto-direção; aplicação de métodos racionais e verbais de disciplina;

Minimização de brigas e agressões entre os familiares. Com base nesses itens mencionados, a autora defende que enquanto muitos pais conseguem caminhar nesta direção, outros não têm a mesma evolução. Isso decorre, em primeira instância, como já foi dito, de fatores que não estão relacionados com a criança, como é o caso da experiência anterior do pai na sua família de origem e ao padrão de interação ocorrido entre ele e os seus próprios pais. Ingberman (2001) relaciona alguns aspetos da dinâmica familiar que facilitam o ajustamento de seus membros. O primeiro indica a comunicação; qualquer comportamento verbal ou não verbal manifestado por seus membros. O segundo aspeto refere-se às regras familiares: a introdução da disciplina na vida da criança envolve um contexto de interação entre pais e filhos, em que a mesma a ser confrontada com as regras das práticas educativas familiares.

As práticas de interação provocaram impacto significativo sobre o comportamento infantil, como ilustra Marinho (2001). Quando os pais antissociais ou com fraca capacidade de lidar da criança são colocados diante de um stress agudo e prolongado, rupturas importantes na prática da administração familiar são fáceis de ocorrer e é esta ruptura que coloca a criança em situação de risco. Gottman e De Claire (1997) citam a paternidade com autoridade, expressão usada por Baumrind, e lembram que a característica dos pais

autoritários é impor muitos limites e esperar obediência estrita da criança sem lhe dar explicações; os pais, com autoridade, impõem limites, mas são consideravelmente mais flexíveis e dão muitas explicações e muito carinho aos filhos. Marinho (2001) inclui o baixo grau de envolvimento positivo da família com a criança e o pobre monitoramento e supervisão das atividades desta, como fatores relevantes no desenvolvimento de comportamentos infantis antissociais. No entender de Gottman e DeClaire (1997), os pais que não impõem limites e tão pouco procuram orientar o comportamento das suas crianças, resulta em dificuldades de concentração dessas, em construir amizades e em se relacionar com seus pares.

Comenius (1592; 1670) alerta: Escola da Mãe seria o veículo mais apropriado para a educação nos primeiros seis anos de vida. Defendia, também, que elas aprenderiam espontaneamente, brincando com o que quer que pudesse ser apreendido, em casa. John Locke (1632;1709) popularizou a ideia de tábua rasa, salientando o efeito dos estímulos ambientais na construção do conhecimento. Jean-Jacques Rousseau (1712; 1778), um defensor ainda mais convicto da natureza, defendeu a teoria do *laissez-faire* no início da infância, para permitir o desenvolvimento natural dos talentos do indivíduo. Estas visões influenciaram as experiências educacionais de Tolstoi (1867) e outras no século XIX, na Europa. Os primeiros Jardins de Infância assentavam-se numa base filosófica de valores religiosos, tradicionais, e na crença da importância da aprendizagem através de brincadeiras supervisionadas.

O ENSINO DOMÉSTICO E SUA DESENVOLVURA

O ensino em casa refere-se à educação das crianças em casa e não em um ambiente escolar privado ou público. Um número crescente de pais tem decidido educar os seus filhos fora das instituições de ensino formal. Muitas vezes isto deve-se a uma falta de

confiança no sistema de educação pública ou a fortes crenças sobre métodos alternativos de aprendizagem individualizada, que dificilmente poderiam ser oferecidos em escolas regulares. As razões pelas quais as pessoas escolhem o lar são tão únicas quanto as pessoas que tomam as decisões, mas algumas das coisas comuns que conduzem as famílias à decisão incluem, (Carvalho, 2011):

BULLYING

As necessidades educativas de uma criança que não estão satisfeitas na sua escola atual. Um desejo de incutir uma visão específica do mundo. Proporcionar a flexibilidade necessária para que uma criança prossiga com a sua paixão. Preocupações com a segurança escolar.

DESvantagem DO ENSINO DOMÉSTICO

O ensino doméstico pode estar crescendo em aceitação por todo o mundo, mas ainda há alguns críticos. Há pessoas que vão criticar os pais pelo ensino em casa, porque é diferente da educação pré-escolar, independentemente do que as pessoas possam pensar, os pais acreditam que fizeram a escolha certa ao ajudar a desenvolver o seu filho. Assim há algumas desvantagens como;

Os pais têm medo de que, se educarem os seus filhos em casa, o currículo acadêmico personalizado possa fazer com que os seus filhos fiquem para trás dos seus pares. A pressão para manter o ritmo pode chegar a alguns pais porque eles estão a gastar mais tempo com um assunto do que com outras matérias. No entanto, o medo de ficar para trás não é uma realidade para a maioria das famílias. Ao passar mais tempo com os seus filhos, os pais são capazes de dedicar tempo a assuntos que são mais difíceis de entender para os seus filhos e rever assuntos que são mais fáceis de entender. As crianças podem desenvolver visões extremistas (religiosas ou políticas). Valores que são incompatíveis com os padrões de cidadania e comunidade do país.

Como os pais controlam a escola em casa e as crianças interagem menos com outros adultos e crianças, se os pais têm crenças e atitudes radicais, é provável que elas sejam transmitidas através da escola em casa.

VANTAGENS EDUCATIVAS (PRÉ-ESCOLAR)

Para o bom funcionamento de um Jardim de Infância, a participação dos pais é fundamental. Como refere Silva, (1997:43), a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.

As famílias em que a sua relação com o Jardim é estreita favorecem uma estabilidade maior na criança, facilitando assim o seu melhor desenvolvimento e crescimento. “Quando os adultos mantêm um clima de apoio consistente para os aprendizes em ação, todos se beneficiam com a colaboração e companheirismo que daí advém” (HOHMANN & WEIKART, 2007: 75).

Os Pais e eles devem interessar-se pelas atividades realizadas pelas crianças e estabelecer, desde o princípio, uma boa relação com o educador de infância. Para tal, devem frequentar o Jardim de Infância e trocar impressões com o educador, como forma de resolver problemas que possam surgir à criança durante a sua permanência na Instituição. “O papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenhamento ativo e individual com a situação ou com o problema. É este empenho ativo e individual da criança, não obstante a contribuição do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (OLIVEIRA FORMOSINHO, 1998: 73).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, é necessário que os pais, quando na idade pré-escolar do seu filho, sejam capazes de fazer uma escolha educacional fundamentada. Com a popularidade do ensino doméstico a crescer anualmente, você pode estar a considerar esta opção educacional para os seus filhos, ao invés do ensino numa instituição, como escolas públicas ou privadas. As razões pelas quais as pessoas escolhem o lar são tão únicas quanto as pessoas que tomam as decisões. Sem distensão de idade em relação ao ensino pré-escolar, ensino em casa refere-se à educação das crianças em casa e não em um ambiente escolar privado ou público que também se baseia nas três etapas do desenvolvimento cognitivo da criança; pensamento concreto, analítico ou abstrato.

REFERÊNCIAS

- ANGOLA. **Lei complementar nº 30/20, de 12 de agosto**. Altera a lei 17/16, de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de educação e Ensino. Luanda, I série, nº 123. Diário da República de Angola, 2020.
- ANGOLA. **Decreto presidencial nº 16/11 de Janeiro**: Estatuto do Subsistema do Ensino geral. Luanda, I série, nº 06. Diário da República de Angola, 2011.
- ANGOLA. ANGOLA. **Despacho nº 57/10 de 12 de Junho**; Estabelece a idade de entrada no Ensino primário e Secundário. Luanda, I série, nº 12. Diário da República de Angola, 2010.
- CNE. **Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação**. Lisboa: CNE, 2007.
- BAIRRÃO, J. (1987). **Os Conceitos de Educação Especial. Revista do Desenvolvimento da Criança, Vol. VI, 1 e 2**, pp. 5-8. Sociedade Portuguesa para o Estudo Científico da Deficiência Mental, Lisboa: Nova Série.
- BEBER, L. N. D., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2003). **Estilos familiares e desenvolvimento da criança e do adolescente**. Palmadas e surras: ontem, hoje e amanhã. In M. Z. S. et al. (org.). Sobre comportamento e cognição: A história e os avanços, a seleção por consequências em ação. (pp. 512- 526).
- MARCONI, M. A e LAKATOS, E. L. **Metodologia do trabalho científico**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- MORIN, E. **Penser l'Europe**. Paris: Gallimard, 1987.

MORIN, E. Audelà de la globalisation et du développement, société-monde ou empiremonde? **Revue du MAUSS**, (2), pp. 43-53, 2002.

MORIN, E. **A necessidade de um pensamento complexo**. Representação e complexidade. Rio de Janeiro: Garamond, pp. 69-77, 2003.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Asa Editores, 2003.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis** (2ª ed.). Porto: Porto Editora, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007



A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

INITIAL TEACHER EDUCATION IN ANGOLA: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Ernesto Jorge Margarida ¹

ISSN: 2595-8704

RESUMO

Assim como acontece em vários outros países, a formação inicial de professores é realizada pelos institutos de ensino superior. No entanto, em Angola, como consta na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, a formação inicial de professores é também realizada nas escolas de nível médio, tecnicamente denominadas Escolas de Magistério, vocacionadas na formação de professores com nível correspondente. O presente artigo tem como finalidade, analisar as perspectivas da formação inicial de professores na aquisição e construção de conhecimentos profissionais. Metodologicamente a pesquisa é do tipo bibliográfico e documental entendida desde Marconi e Lakatos (2018), por observarem a investigação bibliográfica como tal que é efectuada com apoio em fontes disponíveis, podendo ser documental impressos, artigos científicos, teses e livros. A pesquisa em questão baseou-se na literatura existente na área de educação, visando evidenciar a necessidade de se levar a termo a formação inicial de professores interligada com a prática pedagógica, o que pode proporcionar a construção e a reconstrução do conhecimento, de acordo com as necessidades da comunidade escolar em que o professor atuará.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Formação Inicial. Desafios. Perspetivas.

ABSTRACT

Thus, as in many other countries, initial teacher training is carried out by higher education institutes. However, in Angola, and as stated in the Basic Law of the System of Education and Teaching, initial teacher training is also carried out in secondary schools, technically called Schools of Teaching, dedicated to training teachers with the corresponding level. This article aims to analyze the perspectives of initial teacher training in the acquisition and construction of professional knowledge. Methodologically, the research is bibliographic and documental, understood since Marconi and Lakatos(2018), as they observe bibliographic research as such, which is carried out with the support of available sources, which can be printed documents, scientific articles, theses and books. The research in question was based on the existing literature in the field of education, aiming to highlight the need to carry out the initial training of teachers interconnected with pedagogical practice, which can provide the construction and reconstruction of knowledge, according to the needs of the school community that the teacher will act.

KEYWORDS: Formation. Initial formation. Challenges. Perspectives.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Licenciado em pedagogia na opção de Ensino Primário pela Universidade 11 de Novembro de Angola. **E-mail:** kaluennimargarida@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/3251341776494833

INTRODUÇÃO

Assim, como acontece em vários outros países, a formação inicial de professores é realizada pelos institutos de ensino superior. No entanto, em Angola, como consta na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, a formação inicial de professores é também realizada nas escolas de nível médio, tecnicamente denominadas Escolas de Magistério, vocacionadas na formação de professores com nível correspondente.

A formação inicial de professores em Angola estabelece um grande desafio para melhoria da qualidade educativa, ao professor é incumbida a árdua tarefa de promover valores, capaz de apoiar de forma ativa e sustentada, os problemas de promoção de desenvolvimento comunitário, que levam a um crescente bem-estar social das populações.

O presente artigo tem como finalidade, analisar as perspectivas da formação inicial de professores na aquisição e construção de conhecimentos profissionais.

Metodologicamente a pesquisa é do tipo bibliográfico e documental entendida desde Marconi e Lakatos (2018), por observarem a investigação bibliográfica como tal, que é efetuada com apoio em fontes disponíveis, podendo ser documental através de impressos, artigos científicos, teses e livros e outros. Gil (2008) corrobora com tal afirmação, versando que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida por intermédio de materiais que recebem análise e por outro lado a partir de materiais já elaborados.

REFERENCIAL TEÓRICO :

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMAÇÃO INICIAL EM ANGOLA

Na visão de Day (2001), o desenvolvimento profissional forma um assunto de suma importância no sentido de aperfeiçoar a qualidade dos professores. Segundo o autor, não se alcançará uma reforma educativa efetiva sem um desenvolvimento apropriado

do profissional de ensino. Portanto, as reformas seriam, em síntese, esforços planejados para mudar as escolas com o fim de corrigir problemas sociais e educativos percebidos. Logo, torna-se imprescindível a boa formação dos professores como vetores principais do sistema educativo.

As comunidades e os Estados nacionais confrontam-se com desafios que resultam de processos históricos, os quais têm desaparecido nos últimos tempos. Tais processos abrangem transformações profundas nos marcos econômicos, políticos, sociais e culturais que fomentaram questionamento em diversas esferas, entre elas, a educacional.

Para Cardoso (2006), as instituições de Ciências de Educação em Angola, ou seja, as atuais escolas superiores de formação de professores, não escapam às exigências impostas pela sociedade atual no que diz respeito aos planos e programas acadêmicos que permitam a formação e o desenvolvimento de competências e de capacidades intelectuais exigidas face ao desenvolvimento da ciência e das tecnologias, bem como a formação de professores, cada vez mais competente, reflexivo, crítico e pesquisadores que possuam as seguintes características:

Escolher um comportamento que se adapta a cada momento a partir do laço entre a teoria e a prática, em um contexto, muito mais amplo do que meramente escolar.

Intervir na aula com eficiência nas suas interações comunicacionais.

Estabelecer as relações socioafetivas que possibilitam um ambiente favorável de aula.

Aplicar formas de gestão que fortaleçam o exercício da iniciativa criadora da escola, incluindo a gestão da informação.

Em Angola, a formação inicial de professores é feita inicialmente pelas instituições de médias de formação de professores e estende-se nas instituições de ensino superior, tendo em vista a grande demanda populacional e a procura da qualificação profissional,

portanto, demanda que as escolas de nível médio continuem com a formação de professores para classes iniciais como ensino primário e secundário.

O comprometimento da formação inicial de professores em Angola compete, cada vez mais nos últimos tempos, às instituições de ensino superior, com fortes tendências de acabar com a formação de educadores e professores de ensino primário e primeiro ciclo a nível das instituições de ensino médio (RIBEIRO, 1993).

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA

A formação de professores transfigurou-se em uma área de crescente preocupação e interesse tanto para pesquisadores como para educadores. Portanto, urge a necessidade de dispensar maior atenção a esta perspectiva de formação, para responder com eficiência aos desafios e necessidades do sistema educativo. A organização dos futuros professores para a vida nas escolas e nas respetivas classes ou aulas, é uma das finalidades da formação inicial, o que tem sido debatida e reformulada, em virtude das alterações verificadas na sociedade da informação, de acordo com (FLORES, 2003).

Na perspetiva de Nascimeto (2006), alega que a formação de professores encarrada de forma assertiva em relação ao conhecimento que tem sido abordado como um produto ou algo que se transmite e não como um processo de construção. A pedagogia de formação de professores tem sido marcada por uma forte tendência para a exposição de conteúdos, para a transferência de informações pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. Podemos referir que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação.

formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita

a aquisição e construção do conhecimento profissional. Pressupõe, deste modo, um período de formação em que o aluno, futuro professor, adquire e desenvolve um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirão enfrentar o desempenho da profissão (FLORES, 1997, p. 21).

Na visão de Ferry (1983), entende que a formação expressa um processo de progressão pessoal destinado a obter ou aprimorar as aptidões. Na perspetiva desse autor, a formação de professores diferencia-se de diversas atividades de formação em três extensões: em primeira instância, aborda-se de uma formação dupla, onde se deve conciliar a formação académica com a formação pedagógica; em segundo lugar, a formação de professores é um gênero de formação profissional, pretende-se afirmar profissional no sector educativo; em terceiro e último, a formação de professores é uma formação de educadores e formadores. Também mostra três modelos de formação:

Centrado nas aquisições: o formando é visto como objeto de formação.

Agrupado no processo: o formando é agente de formação.

Centrado na análise: o formando é observador e analista

O objetivo de aproximar o futuro professor da realidade escolar, a autora ressalta a importância de se utilizar esse espaço para teorizar sobre a prática docente a partir de reflexão sobre a realidade escolar. Assim, a hipótese principal pressupõe que a formação inicial pautada sobre a racionalidade prática capacita o professor para assumir uma postura educativa em que se atua reflexivamente, entendendo a situação educativa de forma global. Deste modo, acredita-se que instrumentos intelectuais que facilitam as competências reflexivas

dos futuros professores sobre as suas próprias ações docentes, promovem uma formação contextualizada crítica sobre a realidade da profissão (PIMENTA, 2010, P.15).

ALGUNS DESAFIOS E DEMANDAS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Martins (2004), entende que a formação inicial de professores exerce uma função importantíssima na formação humana, nesta trajetória formativa, a educação tem como obrigatoriedade de formar indivíduos integrais, capazes de refletir com independência crítica, conquistando cidadãos prontos para agir na sociedade e nas transformações sociais.

A educação é o primórdio da formação, é nela que cada indivíduo vai trilhando os primeiros passos da profissionalização, por isso este percurso necessita ser compreendido por aqueles que o trilham. É na formação inicial que se proporciona o ensejo de se pensar sobre esse caminho, pois nele experimenta-se o contato com o conhecimento que antes não tinham acesso, como também o aluno se mostra débil a refletir sobre a sua presença, e nesse posicionamento, as questões começam a surgir sobre o sentido de tudo e de todos que se encontram a sua volta.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), os desafios do momento demandam uma formação docente mas contextualizada, na busca da qualidade educacional que reconheça os objetivos sociais. O desafio está em criar compromissos que integrem elementos práticos e teóricos aproximando as realidades entre a escola e a sociedade.

LACUNAS E FRAGILIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL

Podemos aferir que a formação inicial mostra lacunas e fragilidades que são descritas por Ribeiro (1997), apontando algumas:

Uniformidade e tradição versus inovação;

Alienação da complexidade e mutação constante do ensino e do papel do professor;

Desfasagem entre a teoria e a prática;

Inexistência de ligação instituição-escola;

Os projetos de formação de professores não concluem, nos seus conteúdos e processos, os dilemas reais do ensino na situação concreta das escolas, em parte, porque as instituições de formação tendem a fechar-se sobre si mesma, afastando-se das escolas em que seus formandos vão ensinar.

Uma outra grande lacuna no processo de formação de educadores e professores em Angola, prende-se com a opção dos cursos pós-laborais², que fragmentam o nível de conhecimentos, habilidades, competências e qualidades que a sociedade angolana espera dos futuros professores, nessa linha de pensamento, Burity (2009) leva-nos pensar sobre essa modalidade, tendo em vista a necessidade de desenvolver-se da melhor forma os nossos recursos humanos. Os futuros professores nesses cursos não têm o mínimo de possibilidade na efetiva integração, que garatam a interdisciplinaridade metodológica.

Na visão de Pacheco & Flores (1999), entende que podemos reconhecer que, apesar de se exigir dos professores um novo desempenho profissional não houve alterações significativas na formação de professores, continuamos a formar em consonância com velhos modelos normativos, contribuindo também para que se instalasse, no seio das instituições de formação a confusão no que diz respeito às competências que o professor necessita para praticar a complexa função que se atribui e o que a sociedade exige.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

² Cursos pós-laborais: entense-se como cursos pós laborais, é tuda aquela formação que ocorre após o período laboral, ou seja, tuda aquela formação que acontece depois do horário normal de trabalho. Fonte, autor.

Em modo de conclusão, fica evidente a confirmação da importância da temática abordada, em vista dos inestimáveis trabalhos realizados na área em questão, certificando a sua importância no contexto da educação e nomeadamente, na formação de educadores.

A pesquisa realizada enfatiza o quanto o professor pode aprender a partir da prática educativa, mas, constata-se que os cursos de formação inicial, ainda não auxiliam a articulação entre a formação teórica e académica e os conhecimentos provenientes do universo escolar.

Reforça-se a ideia de que nos cursos de formação inicial, é indispensável a capacitação ampla que contempla a produção do conhecimento em detrimento da transmissão dos saberes, bem como a coerência teoria-prática e as relações entre as disciplinas, para que a planificação do dia-à-dia na vida escolar, possa fundamentar-se com base nesta perspectiva, olhando a prática pedagógica sobre influência direta do tipo de formação adquirida.

A pesquisa em questão baseou-se na literatura existente na área de educação, visando evidenciar a necessidade de se levar a termo a formação inicial do professor interligada com a prática pedagógica, o que pode proporcionar a construção e a reconstrução do conhecimento, de acordo com as necessidades da comunidade escolar que o professor atuará.

Compreender as perspectivas de um grupo de alunos e futuros professores em formação inicial no sentido de pensar sobre a qualidade do seu processo de formação, tencionando a construção de um modelo de organização curricular para a formação de professores alicerçado em métodos participativos fazendo com que o aluno futuro-professor seja o principal agente do seu processo de formação, proporcionando um vínculo entre a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, E. M. S. (2006). **Programa De Metodologia Do Ensino Da Pedagogia Com Base Nas Competências Profissionais**. Trabalho de Dissertação de Mestrado. Universidade Agostinho Neto. Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango: Lubango.

DAY, C. (2001). **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora.

FERRY, G. (1983). *El trajeto de la formation*. Paris: Dunod.

FLORES, M. A. (1997). **Problemas e necessidades de apoio/formação dos professores principiantes**. Braga. Dissertação de mestrado.

FLORES, M. A. (2003). **Dilemas e desafios na formação de professores**. In: Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (org.). *Formação de professores – Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. S. (2009). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO.

MARTINS, C. (2004). **O uso de portfólios na formação inicial de professores de matemática**. *Quadrante*, 13(1), 63–89. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22773>.

NETO, A. B.S (2009). **Intervenção no acto oficial de lançamento do Programa Merenda Escolar da ESDA/JAM**. Angola. Luanda.

NASCIMENTO, A. (2006). **Políticas e Estratégias para o desenvolvimento do Ensino Superior**. Texto adaptado da comunicação apresentada pela primeira.

_____ **Formar professores elementos para uma teoria e prática da formação**. 4ª Edição. Lisboa: texto Editora. Artmed: Editora.

PACHECO, J.A & Flores, M.A. (1999). **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora.

PIMENTA, S.G. (2010). **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática**. 9 ed. São. Paulo: Cortez.

REPÚBLICA DE ANGOLA. **Lei n. 17, de 07 de outubro de 2016**. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e de Ensino.

RIBEIRO, C. A (1993). **Formar professores elementos para uma teoria e prática da formação**. 4ª Edição. Lisboa: texto Editora. Artmed: Editora.



O ESTUDO SOBRE OS MOTIVOS DO PAGAMENTO DOS TRIBUTOS NO REINO DO KONGO NO SEU CONTEXTO SOCIO – CULTURAL (1506 – 1665)

THE STUDY ON THE REASONS OF THE PAYMENT OF THE TRIBUTES IN KINGDOM OF KONGO IN HIS SOCIAL - CULTURAL CONTEXT (1506 – 1665)

Frederico Paulo Jorgina ¹

RESUMO

Analisamos o facto mediante o uso de métodos de pesquisa que nos ajudaram a testar as hipóteses, tais como: análise documental; pesquisa bibliográfica e a entrevista estruturada aberta são as técnicas usadas para a obtenção de informações sobre o tema.

Com base nos dados obtidos, possibilitou-nos verificar e compreender de que o sistema de pagamento dos tributos foi uma das principais funções da complexa hierarquia social e administrativa que vigorava no reino e que consistia justamente na cobrança dos tributos pelos grandes senhores provinciais e chefes das aldeãs que por sua vez, eram recompensados pelo rei, pela cobrança realizada; devido à batalha de Ambuila causada por atraso do pagamento dos tributos surgiu o contrato de vassalagem afro-português em Angola, onde passou a ser vassalo português, tendo que anual ou bienalmente pagar os tributos a coroa portuguesa. A fonte principal do sistema tributário era reino do kongo, por este possuir reinos tributários e vassalos que pagavam tributos ao rei em Mbanza-Kongo.

PALAVRAS-CHAVE: Tributo. Recompensa. Vassalo.

ABSTRACT

the theme of present work is “the study on the reasons of the payment of the tributes in kingdom of kongo in his social - cultural context (1506 – 1665). the general objective of this work is: to analyze the motives of the payment of the tributes in kingdom of kongo in his social-cultural context (1506 - 1665).

so, we analyzed the fact through the use methods of research which helped us to test hypotheses such as analyze documental research; bibliographic research and the structured open interview are the techniques used to have the informations about the theme.

With base of in datas obtains permitted us to verify and to understand that the payment of the tributes system it was a principal functions of hierarchy complex social and administrative that vigorated in kingdom and consisted precisely to the collect of the tributes by large gentlemen provincials and bosses of village, that in his time they were rewarded with a retributions; due battle of Ambuila caused by delay of payment of the tributes arose the contract of vassalage afro-portugues in Angola, Where was vassal of portugues, annually or biennially had to pay the tributes to the crown portuguesa. The principal sources of tributes system were kingdom of Kongo, because of this to have kingdoms tributaries and vassals in Mbanza – Kongo.

KEYWORDS: Tribute. Reward. Vassal.

¹ Licenciado em Ciências de Educação na opção de Ensino de História pela Universidade Agostinho Neto, no Instituto Superior de Ciências de Educação de Cabinda; Mestre pela Universidade Marien Ngouabi- kongo Brazaville na opção e Didáctica de História e Ciências Sociais; Doutorando em História pela ACU - Absoulite Christian University; Professor de História e Metodologia de História pela Escola de Formação de Professores e no Instituto Superior Politécnico do Soyo - Universidade 11 de Novembro. E-mail: manguitukulufpj@gmail.com.

Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/2599571464052193

INTRODUÇÃO

O isolamento da África Central foi quebrado em finais do século XV, com a abertura ao Oceano Atlântico. Kongo era, acima de tudo, uma calma e próspera comunidade agrícola. Os factores que determinaram o crescimento do Reino, a partir deste núcleo agrário, foram de natureza ecológica. Mbanza – Kongo, o facto de gozar de uma prosperidade local, situava – se estrategicamente ao alcance da mão-de-obra, tanto do lado da floresta como da savana. Este acesso às fontes de riqueza, contrastantes e complementares, estimulou o aumento da supremacia da chefia de Mbanza – Kongo. Antes da chegada dos portugueses, o território que hoje é denominado Angola estava dividido em tribos e mais tarde em reinos. Por essa razão, o reino do kongo era destinto dos outros reinos, porque tinha o seu rei chamado Ntotela e, que tinha todo poder sobre o seu povo.

Este reino estava dividido em províncias cujos chefes se chamavam Manis, os quais cobravam os impostos ao povo para levar ao rei. O poder central era aparentemente baseado numa forma modificada de comércio centralizado através de um sistema de tributo e recompensas.

Temos como objecto de estudo: Os motivos de pagamento dos tributos no reino do kongo. Assim, tivemos uma pergunta em reflexão: - Quais os motivos do pagamento dos tributos no reino do kongo?

Para responder a essa pergunta, enunciou-se as seguintes hipóteses: **A)** Falta de sustento económico no reino do kongo; **B)** Principal função administrativa do reino; **C)** A posição do estatuto social de cada indivíduo estava determinada na hierarquia política; **D)** A economia do poder central estava baseada no comércio; **E)** Os portugueses dependiam dos tributos cobrados para o sustento da coroa.

Este trabalho tem como **objectivo geral:** Analisar os motivos do pagamento dos tributos no reino do Kongo no seu contexto socio – cultural (1506 - 1665).

Objectivos específicos: (1) analisar como eram recompensados os que se encarregavam da cobrança dos tributos; (2) apurar quais eram as consequências dos que não pagavam os tributos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este reino estava dividido em províncias cujos chefes se chamavam Manis, os quais cobravam os impostos ao povo para levar ao rei. A principal função administrativa do rei do Kongo e dos chefes seus vassallos era a colecta de impostos nos diversos níveis da sociedade. O poder central era aparentemente baseado numa forma modificada de comércio centralizado através de um sistema de tributos e recompensas.

A falta de pagamento do tributo adequado podia acarretar consequências dramáticas². É nesta panorama que surgiu – nos a ideia de desenvolver o presente tema e delimitá – lo da seguinte forma: O estudo sobre os motivos do pagamento dos tributos no reino do kongo no seu contexto socio-cultural (1506 – 1665). A delimitação dos anos justifica-se o ano de 1506 ao facto de ser o ano que iniciou a concentração dos tributos de todos os reinos vassallos cobrados dos chefes da aldeia para entregar ao governador da província e que este por sua vez, encaminhava ao rei, concretamente no dia 25 de Julho, os tributos eram pagos anual ou bianualmente, e celebrava-se uma grande festa que é até hoje consignada festa da cidade de Mbanza-Kongo³; o ano de 1665 marca a derrota e o fim das tropas conguesas em batalha de Mbwila (Ambuila) originado pelo atraso de pagamento do tributo.

Havia três tipos de recompensa na cobrança dos tributos ou impostos:

² JÚLIO, Artur da Silva; *texto de apoio sobre abertura do Atlântico: o reino do Kongo antes do século XV ao XVII*; ISCED-Luanda – SD.

³ Segundo o entrevistado ancião Nicolau José dos Santos (2008).

1. Recompensa material: No plano material, cada cobrador de impostos, chefe ou governador, esperava recompensar com uma retribuição os que pagavam o tributo. Na corte real, um governador que fielmente pagava de rafia, sal marinho ou couros, podia esperar ser recompensado com bebida fermentada, tecidos ou talvez peixe seco e carne de caça assada.

2. Recompensa espiritual: Nas comunidades agrícolas pobres, isoladas e expostas a insegurança, era importante pertencer a uma mais vasta e segura comunidade. O modo de lhe pertencer era através do pagamento de um tributo a um chefe poderoso, da forma mais pública e visivelmente possível.

3. Recompensa político: Na própria corte, o rei entregava simbolicamente iguarias aos seus governadores, aquando da apresentação anual ou bienal dos tributos. O não pagamento do tributo adequado o governador provincial podia ser destituído do cargo e passar a situação de simples cidadão caso não conseguisse viver de acordo com o que se esperava da sua função.

OS COBRADORES DOS TRIBUTOS E A RESISTÊNCIA DA POPULAÇÃO

O ESTUDO SOBRE OS MOTIVOS DO PAGAMENTO DOS TRIBUTOS NO REINO DO KONGO NO SEU CONTEXTO SOCIO-CULTURAL (1506 – 1665) E O SEU FUNCIONAMENTO

A cobrança dos tributos Foi uma das principais funções da complexa hierarquia social e administrativa que vigorava na altura em muitos reinos africanos. O reino do Kongo, também pela sua grande organização, não se escapou do sistema, no qual eram responsáveis grandes senhores provinciais e chefes das aldeias. A cobrança do imposto podia ser pago em género ou em moeda.

FIGURA 1 – Nzimbu era moeda do reino do Kongo Usava-se para o pagamento dos tributos



FONTE: Da Vera description, edição de De Bry P. 85.

Competia aos chefes da aldeia zelarem pelo pagamento dos impostos ou tributos nas respectivas áreas e a sua entrega aos chefes regionais ou provinciais que, estes por sua vez, levavam á Mbanza Kongo junto do rei duas vezes por ano.

FIGURA 2 – Governadores provinciais a pagarem tributos ao rei do kongo na korte real do reino do kongo em Mbanza – kongo.



FONTE: (a) Ibid., P.74

OS COBRADORES DOS TRIBUTOS E A RESISTÊNCIA DA POPULAÇÃO

Em caso de maior resistência, as aldeias eram saqueadas, uma parte da população era tomada como refém e muitos destes eram transformados em escravos. Que depois, eram utilizados, sobretudo, nos serviços domésticos das famílias aristocráticas, nos transportes de mercadorias, na constituição da guarda pessoais e também na produção agrícola. Em alguns casos, como por exemplo, na extracção do sal, trabalhavam juntamente com os membros da família que se dedicavam a essa actividade, havendo portanto uma certa igualdade nas condições materiais.

RECOMPENSA DOS ENCARREGADOS NA COBRANÇA DOS TRIBUTOS

Havia três tipos de recompensas:

1- Recompensa material: No plano material, cada cobrador de impostos, chefe ou governador, esperava recompensar com uma retribuição os que pagavam o tributo. Na corte real, um governador que fielmente pagava de rafia, sal marinho ou couros, podia esperar ser recompensado com bebida fermentada, tecidos ou talvez peixe seco e carne de caça assada.

2- Recompensa espiritual: Nas comunidades agrícolas pobres, isoladas e expostas a insegurança, era importante pertencer a uma mais vasta e segura comunidade. O modo de lhe pertencer era através do pagamento de um tributo a um chefe poderoso, da forma mais pública e visivelmente possível.

3- Recompensa político:

Na própria corte, o rei entregava simbolicamente iguarias aos seus governadores, aquando da apresentação anual ou bienal dos tributos. O não pagamento do tributo adequado o governador provincial podia ser destituído do cargo e passar a situação de simples cidadão caso não conseguisse viver de acordo com o que se esperava da sua função.

INFLUÊNCIA DO PAGAMENTO DO TRIBUTO NA BATALHA DE MBWILA (AMBUILA) 1665

Negreiros tomaram conhecimento da revolta de um vassalo de Dom António, o Ndembu soba de Mbuila (Dembo), que resolverá deixar de lhe pagar tributo a coberto de uma prometida protecção portuguesa, que lhe fora garantida pelo Capitão Luís Lopes Sequeira, enviado precisamente para esse efeito pelo Negreiros. E a crise estalou quando o jovem rei congês enviou ao ndembu dois embaixadores a pedir explicações sobre o atraso de pagamento do tributo.

Como resposta, D. Isabella, nessa altura regente do sobado em virtude do ndembu ser demasiado tenro de idade para assumir os encargos do governo das suas terras, prendeu os dois embaixadores e entregou-os aos dirigentes de Luanda. Furioso, Dom António apelou solenemente os Bakongo à guerra, não só contra a traiçoeira regente, mas contra os portugueses.

FIGURA 3 – Batalha de Mbuila (Ambuila) 19 de Novembro de 1665. Luta pela dominação estrangeira provocada por atraso de Pagamento dos tributos.



FONTE: (a) Ibid., P. 105.

O CONTRATO DE VASSALAGEM ANGOLANO NO SÉCULO XVII

Após uma derrota infligida pelo exército português na batalha de Mbuila provocada por atraso do pagamento de tributos, os chefes angolanos tomavam a iniciativa de se tornarem vassalos dos portugueses, por motivos políticos ou económicos. As primeiras descrições mais detalhadas da celebração de um contrato de vassalos entre portugueses e angolanos datam do início do século XVII.

A documentação existente sobre a conclusão e o conteúdo de tais contratos para Angola no século XVII é totalmente insuficiente. Até agora, Conhecem-se textualmente apenas dois contratos de vassalagem: com a vigente de Mbwila (1664) e com duque de wandu (1666).

OS TRIBUTOS DOS VASSALOS ANGOLANOS

NO SÉC. XVII

Só em 1607 é que os vassallos angolanos foram directamente subordinados a coroa portuguesa. Os portugueses esperavam que esses tributos chegassem para pagar pelo menos os seus soldados e as despesas orçamentais extraordinário em Angola. Independentemente do facto de todas as receitas adicionais serem altamente bem-vindas; os referidos tributos prometiam uma outra vantagem: A partir de então as receitas dos direitos referentes a exportação de escravos (que tinham especial valor, porque eram pagos em moeda conversível e utilizados para o orçamento da Angola portuguesa) poderiam ser integralmente transferidas para a metrópole portuguesa, em vez de terem despendido em Angola, para fins tão improdutos como salários e campanhas militares.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Os factos foram analisados mediante o uso de métodos de pesquisa tais como, análise documental é um dos métodos que nos permitiu na recolha de alguns documentos tais como documentos administrativos (contratos, etc.); a pesquisa bibliográfica permitiu a recolha de algumas referências analisadas, discutidas cientificamente e publicadas; também se fez o uso da entrevista estruturada aberta em que o entrevistado era livre ao exprimir sobre o tema em destaque. Dentro desta, entrevistámos três anciãos da corte real do reino do Kongo em Mbanza-Kongo. Relativamente aos tipos de pesquisa, ela é de natureza qualitativa de abordagem descritiva e histórica que permitiu-nos descrever, compreender e explicar os acontecimentos passados com base às informações já existentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O reino do kongo pela sua organização e estabilidade política nas vésperas da chegada dos portugueses, a economia do reino dependia de agricultura, do artesanato (fabrico de instrumentos de ferro, barro ou verga), da caça e da pesca. Além dessas actividades praticou-se também a cobrança do tributo que funcionava como um sistema.

A cobrança dos tributos foi uma das principais funções ou receitas da complexa hierarquia social e administrativa que vigorava na altura em muitos reinos africanos, incluindo o reino do kongo.

O sistema do pagamento de tributo era eficaz e os que cobravam esperavam, em contrapartida, benefícios concedidos pelo rei.

O não pagamento do tributo adequado o governador provincial podia ser destituído do cargo e passar a situação de simples cidadão caso não conseguisse viver de acordo com o que se esperava da sua função.

A esperança dos portugueses tornasse a Angola portuguesa mais lucrativa para a Coroa.

Portanto, a prática do pagamento dos tributos tem uma grande relevância social, visto que, actualmente são os tributos ou impostos que permitem ao Estado administrar os serviços públicos e renovar os equipamentos colectivos. No quadro educacional tem como relevância de salvaguardar os valores socios – culturais para servirem de transmissão no sistema de ensino e aprendizagem das novas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que o Ministério da educação e cultura em nome do governo implemente a História do reino do Kongo (História de Angola) no ensino médio para melhor actualização da mesma;

Que o Ministério da educação promova seminários de capacitação de História do reino do Kongo (História de Angola) aos professores de História do ensino básico ao médio;

Que o Ministério da educação aposte nos professores de História para publicação de algumas obras didáticas do género para servirem de base no ensino e aprendizagem;

Que a sociedade angolana e, em particular, a Konguesa valorizem a prática do pagamento dos tributos ou impostos actuais porque tem uma grande relevância na participação de reconstrução do país.

Que a sociedade angolana e, em particular, a Konguesa reflectam e analisem sobre os motivos do pagamento dos tributos no reino, para servir de lição no presente e perspectivarmos o futuro em formas de preservarmos a cultura, porque não há sociedade sem cultura e não há cultura sem sociedade.

REFERÊNCIAS

CUVELIÉ, J. e JADIN, L. (1954); *o reino do Kongo, Matamba, Angola e a Presença Portuguesa de finais do século XV a meado do século XVI*, edição Portuguesa, Lisboa.

DE MONTECUCOLO, J. Cavazzi (1951); *reinos do Kongo, Matamba, Angola*, I vol., Editoraportuguesa; 1951.

NSIANGENGO, Pedro et alii (2006); *Manual de história 7ª classe*; Luanda, Editora livrariamensagem.

NGUMA, Víctor (2005); *Reflexões sobre a colonização portuguesa em Cabinda*; Luanda Edições Chá de caxinde.

VANSINA, Tata; *Bimfumu Biankulo bia Nzanza*, CBZO 1986.

PAIVA, MANSO, Levy M.J., *Historia do Kongo (1482-1772)*, Lisboa, Tipografia academia, 1877,369 p., etc.

PIGAFETTA, Filipino e LOPES, Duarte (1989) - *Relacione Del Reame Di Congo Et Dell Circonvicine Contrade*(publicada pela primeira vez em Roma, em 1591, 82 paginas). Edição comentada e transcrita para portugues actual “ *Relacao do reino do kongo e das terras circuvizinhas*” por Anónio Luis Alves Ferronha, Lisboa, Alfa.

THE ANGOLAN VASSAL TRIBUTES OF THE 17th CENTURY, *Revista de História económica e social*, 1980.
JÚLIO, Artur da Silva; *texto de apoio sobre abertura do Atlântico: o reino do Kongoantes do século XV ao XVII*; ISCED-Luanda -SD.



O VALOR NUTRITIVO DO LEITE DE SOJA PARA AS FAMÍLIAS CARENTES NO MUNICÍPIO DE CARAUARI-AMAZONAS

THE NUTRITIONAL VALUE OF SOY MILK FOR THE NEEDY FAMILIES IN THE MUNICIPALITY OF CARAUARI -AMAZONAS

Hilário Jebeson Viana da Costa ¹

Cristiano de Assis Silva ²

RESUMO

Este presente artigo vem apresentar os benefícios do leite de soja, para as famílias de baixa renda no município de Carauari, no Amazonas, sob a gerência do Conselho de Desenvolvimento de Carauari (CDHC). Mesmo com um rico cardápio em sua culinária amazônica, o povo desta região ainda carece de elementos nutritivos para a sua devida e equilibrada alimentação. Com esse encarecimento, a abordagem deste artigo nos confronta com a importância de uma sadia alimentação, que muitas vezes se restringe a alimentos limitados e industrializados. A implantação do leite de soja no município de Carauari, no Amazonas vem de encontro com essa realidade, de famílias com baixa renda e acesso ao consumo de alimentos saudáveis ricos em proteínas ainda é muito restrito, principalmente se tratando de idosos e crianças, que se alimentam de qualquer maneira. O leite de soja não tem lactose, é rico em proteínas, fibras, vitaminas do complexo B e ainda possui alguma concentração de cálcio, porém, ele só deve ser utilizado como substituto do leite de vaca para bebês e crianças sob orientação do médico ou do nutricionista. Estudos comprovaram que o consumo frequente de leite de soja tem impacto significativo na redução dos níveis de colesterol. Quem sofre com essa condição, encontra nessa bebida uma forma alternativa de consumo do leite de vaca, pois esta, por sua vez, possui gordura saturada, algo que pode complicar e aumentar os níveis do conhecido mau colesterol – LDL.

PALAVRAS-CHAVE: Soja. Famílias. Alimentação.

ABSTRACT

This article presents the benefits of soy milk for low-income families in the municipality of Carauari, Amazonas, under the management of the Carauari Development Council (CDHC). Even with a rich menu in their Amazonian cuisine, the people of this region still lack nutritional elements for their proper and balanced diet. With this increase, the approach of this article confronts us with the importance of healthy eating, which is often restricted to limited and industrialized foods. The implantation of soy milk in the municipality of Carauari, Amazonas comes against this reality, of families with low income and access to the consumption of healthy foods rich in protein is still very restricted, especially when it comes to the elderly and children, who feed anyway. Soy milk has no lactose, is rich in protein, fiber, B-complex vitamins and still has some calcium concentration, however, it should only be used as a substitute for cow's milk for babies and children under the guidance of the doctor or nutritionist. Studies have proven that frequent consumption of soy milk has a significant impact on lower cholesterol levels. Those who suffer from this condition find this drink an alternative form of consumption of cow's milk, because it, in turn, has saturated fat, something that can complicate and increase the levels of the known bad cholesterol – LDL.

KEYWORD: Soybeans. Families. Food

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Bacharelado em Jornalismo (Faculdade Católica); Bacharel em Ciência Política (UEA); Licenciado em Letras (UEA); Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (UNIASSELVI); Especialista em Administração Pública (Castelo Branco); Especialista em Comunicação Institucional (Castelo Branco). **E-mail:** vianadacosta@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/1860645152905240

² Pós-Doutorando em Ciências da Educação. Doutor em Ciências da Saúde Coletiva. Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-mail:** cristiano.wc32@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7723981451094769

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, a alimentação era por meio de raízes de plantas que ajudavam na digestão. Com as novas técnicas de caça, os animais se tornaram alvo mais propício devido a sua riqueza alimentar. A evolução alimentar esteve sempre na nossa história. E com as novas técnicas de avaliação nutricional, pode-se constatar que os estudos ajudaram o ser humano a compreender a sua alimentação. Um dos gêneros alimentícios cotados na alimentação e bem estudado foi a proteína da soja.

A sua contribuição das proteínas ajuda na complementação alimentar de muitas pessoas que tem déficit nutricional. Neste contexto, o CDHC (Conselho de Desenvolvimento Humano de Carauari) desenvolve na cidade de Carauari, no Amazonas o projeto para beneficiar famílias carentes com o leite de soja.

A soja, segundo Liener (1994) possui em sua composição 40% de proteínas, 35% de carboidratos, 20% de óleos e 5% de cinzas totais.

De forma geral a principal importância alimentar da soja seria em relação ao seu alto valor proteico, porém sabe-se atualmente que grãos de soja são uma fonte rica em fitoquímicos, os quais conferem importantes efeitos que segundo Setchell e Cassidy (1999) apud Callou (2009) são benéficos a saúde humana e animal.

Estes efeitos parecem relacionados à presença de isoflavonas, denominadas fitoestrógenos, devido à capacidade de provocar uma resposta semelhante ao estrógeno em experimento com animais (GENOVESE et al.; 2003).

O QUE É O CDHC

O Conselho de Desenvolvimento Humano de Carauari (CDHC) é uma associação privada sem fins lucrativos, constituída em 07 de março de 2005, com sede na cidade de Carauari-Amazonas. Tem como

objetivo a promoção da assistência social, oportunizar e promover a melhoria da qualidade de vida das famílias em situação de vulnerabilidade e risco social, fazendo ações de proteção à família, maternidade, infância, adolescência, idoso, portadores de necessidades especiais e a promoção gratuita de assistência à saúde, educação e integração ao mercado de trabalho.

É uma instituição que se mantém por parceria/doações como a Fundação Banco do Brasil e de emendas parlamentares para os atendimentos em recursos materiais, humanos e logísticos. A média de despesas anual é de R\$ 445,00 mil reais. P

OBJETIVO

Compreender o valor nutricional do leite de soja como complemento alimentar nas famílias carentes do município de Carauari-Amazonas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi um estudo de cunho e natureza qualitativo e quantitativo, bibliográfico através de sites na internet e relatórios para uma pesquisa descritiva proporcionando análise da temática.

REFERENCIAL TEÓRICO

LEITE DE SOJA Nome científico: Glycine Max. Sinonímia científica: N/A Nome popular: N/A Família: Fabaceae. Parte Utilizada: Semente. Composição Química: Água, proteínas, gorduras, carboidratos, cálcio, fósforo, ferro, sódio, vitamina A, vitamina B1, vitamina B2, niacina.

Formula molecular: N/A

Peso molecular: N/A

CAS: N/A

DCB: N/A

DCI: N/A

A proteína de soja foi estudada e reconhecida em 1999 como um alimento funcional, sendo que o principal fator foi em decorrência do seu baixo valor de gorduras saturadas e colesterol, que gerou a capacidade de reduzir doenças do coração.

A Sociedade Europeia de Hepatologia e Nutrição (ESOGHAN), em 2006, sugeriu que a troca por soja e derivados fosse realizada apenas por pessoas com características especiais na alimentação, devido às possíveis desvantagens nutricionais e pelo alto conteúdo de fitatos, alumínio e fitoestrógenos (YONAMINE, 2011).

A soja e derivados vem sendo utilizada há séculos no Oriente como base da dieta e como alimento funcional. Conforme dados da EMBRAPA (2016), a soja é originária da China, chegou ao Brasil no século XX, mas a maior disseminação se deu nos anos 70 quando vários produtores deixaram de cultivar o café para investir no plantio da soja. De acordo com

Missão (2008), a partir dessa mudança várias tecnologias foram elaboradas a fim de se conseguir o melhor processamento da leguminosa, sendo que hoje vários produtos podem ser encontrados como: grãos inteiros, broto de soja, leite de soja, molho de soja, óleo, entre outros.

Um grupo de componentes importantes presente no leite de soja são as isoflavonas, que são compostos bioativos com várias atividades biológicas, e apresentam quatro formas químicas. Durante as etapas de processamento dos produtos a base de soja, algumas perdas ou mudanças no perfil das isoflavonas podem ocorrer (BARBOSA, 2006).

Os fitoestrógenos estão presentes em alguns vegetais, os principais são: as isoflavonas, os flavonoides e os cumestranos. Há evidências de que as isoflavonas diminuem a intensidade e a frequência dos sintomas vasomotores em mulheres na menopausa. A maioria dessas observações foi baseada em estudos realizados em regiões de alto consumo da soja.

De acordo com o levantamento realizado por Bedani (2005), há um grande número de estudos referentes aos benefícios das isoflavonas em relação à osteoporose, vários tipos de cânceres, sintomas da menopausa, sistema imunológico e doenças cardiovasculares, mas ainda não é possível concluir a ação do uso dessas substâncias para prevenção e/ou tratamento de doenças crônicas degenerativas, sendo necessários estudos mais aprofundados.

A constatação científica da funcionalidade da soja, além do reconhecido valor nutricional, aumentou o interesse pelo consumo dos grãos dessa leguminosa (RODRIGUES e MORETTI, 2008).

PROCESSAMENTO DO LEITE DE SOJA E PÚBLICO ALVO

Os insumos para a composição do leite de soja são: Soja, Açúcar, Saborizante (Baunilha, Morango e Chocolate), Sal, Antiespumante, Bicarbonato de Sódio e Aroma, sendo processadas numa máquina apropriada, proveniente do estado de São Paulo.

O processo de fabricação do leite de soja: selecionar e descascar; passar no “trato” de despolar e triturar, inserindo o antiespumante; centrifugar para separar/coar o leite do bagaço; tacho para cozimento em 90º C (inserir açúcar, sal e bicarbonato); pré-refrigeração; refrigerador (inserir aromatizante e saborizantes) e processo de embalagem do produto.

Segundo Montarini (2009), a semente de soja contém em média, 40% de proteínas, 20% de lipídios e, aproximadamente, 35% de carboidratos e 5% de minerais. A soja ainda é rica em magnésio, fósforo, zinco, cobre e ferro. Além de conter esses minerais, é fonte de vitamina E e K e boa fonte de tiamina, riboflavina e ácido fólico. Infelizmente, o leite de soja contém apenas 29,3% de cálcio em relação ao leite de vaca (TASHIMA, 2003).

Mesmo possuindo um baixo teor de cálcio, o leite de soja não tem lactose na sua constituição, desta forma tem sido utilizado como uma alternativa na

alimentação de pessoas deficientes em lactase (ABATH, 2013).

De acordo com a dieta rica em soja também é benéfica para o sistema cardiovascular, pelo efeito favorável sobre o perfil lipídico (NAHÁS, 2003).

O principal insumo que é a soja, não é plantado no município amazonense. A aquisição é no Estado de Roraima, na capital Boa Vista. A motivação da importação é que no Amazonas, o solo é tido como úmido e não muito propício para a plantação e safra da cultura da soja. Com as políticas ambientais na Amazônia, o agronegócio é muito peculiar e desta forma, trabalhar a implantação da soja nas plantações na região implicaria no desmatamento e de recursos materiais e humanos, tão carente na região. E neste contexto, não é muito típico a plantação de soja nas áreas verdejantes do Amazonas.

A implementação do leite de soja na complementação alimentar das famílias em Caruari, no Amazonas, é para contribuir na prevenção da desnutrição e demais problemas de saúde nas famílias de baixa renda. Segundo dados do IBGE, o município tem IDH 0,549 um nível mediano baixo, visto que a média alta é mais de 0,800. Neste aspecto, ainda carece de políticas públicas que alavanque a qualidade de vida da população.

A distribuição do leite de soja é feita por semana com a distribuição de 02 (dois) litros para cada família cadastrada, em garrafas plásticas para a reutilização, com a higienização do material de forma rotativa. Em média são 2.500 famílias de baixa renda, que recebem o atendimento para uma quantidade específica de 04 a 05 pessoas numa residência. Desta forma, mais de 10 mil pessoas são contempladas pelo leite de soja, garantido uma complementação nutricional. São famílias de áreas periféricas da cidade, flutuantes, comunidades ribeirinhas e indígenas.

Mesmo com uma alimentação rica na Amazônia como o peixe, a farinha de mandioca, frutas, verduras e legumes, muitas famílias ficam com a

carência nutricional comprometida com problemas de saúde, facilidades para infecções de vírus, bactérias e protozoários entre outros, especificando para crianças idosos que são as classes mais suscetíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção leite de soja, não termina como única alimentação saudável. A complementação alimentar é constante na vida do ser humano.

A concentração de isoflavonas presentes na soja tem ganhado destaque devido ao seu poder hormonal, porém estudos devem ser mais detalhados frente as diversas faixas etárias e suas possíveis alterações.

Os malefícios do leite de soja para a saúde são minimizados quando o produto é devidamente industrializado, mas não são totalmente excluídos e, por isso, o seu consumo deve ser feito com cautela, pois as bebidas de soja contêm antinutrientes que diminuem a capacidade do organismo de absorver alguns nutrientes, como minerais e alguns aminoácidos.

REFERÊNCIAS

ABATH, T.N. **Substitutos de leite animal para intolerantes à lactose**. 2013.

ALESSSANDRA Menegazzo Rosa, Juliana Claviso, Luciana Maria Liboni Passos, Claudio Lima Aguiar. **Alimentos fermentados à base de soja (Glycine max (Merrill) L.): importância econômica, impacto na saúde e efeitos associados às isoflavonas e seus açúcares**. Revista Brasileira de Biociências, v. 7, n. 4, 2009.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. <https://noticias.band.uol.com.br/cidades/amazonas/noticias/100000721966/veja-o-ranking-de-idh-entre-os-municipios-do-amazonas.html>, Acessado em 02 de julho de 2021

BARBOSA, A.C.L.et al. **Teores de isoflavonas e capacidade antioxidante da soja e produtos derivados**. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, v. 26, n. 4, p. 921-926, 2006.

BEDANI, R.; ROSSI, E.A. **Isoflavonas: bioquímica, fisiologia e implicações para a saúde.** Boletim do Centro de Pesquisa de Processamento de Alimentos, v. 23, n. 2, p. 231-264, 2005.

CALLOU, K.R.A. **Teor de isoflavonas e capacidade antioxidante de bebidas à base de soja.** 124 f. Dissertação (Mestrado – Ciências dos Alimentos) – Faculdade de Ciências Farmacêuticas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

DELIZA et al. **Produção de leite de soja enriquecido com cálcio.** Ciênc. Tecnol. Aliment., Campinas, 25(1): 86-91, jan.-mar. 2005.

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **História da soja. Portal Embrapa** (Versão 2.43.1) p1, Londrina- PR. . Disponível em:<<https://www.embrapa.br/soja/cultivos/soja1/historia>> Acesso em: 02 de julho de 2021

GENOVESE, M.I.; PINTO, M.S.; BARBOSA, A.C.L. LAJOLO, F.M. **Avaliação do teor de isoflavonas de “suplementos nutricionais à base de soja.** Revista Brasileira de Ciências farmacêuticas. v. 39, p. 159-167, 2003.

LIENER, I.E. **Implications antinutritional components in soy be na foods.** CriticalReviews in Foods Scienceand Nutrition. v. 34 n. 1 p. 31-67, 1994.

MISSÃO, M.R. **SOJA, ORIGEM, CLASSIFICAÇÃO, UTILIZAÇÃO E UMA VISÃO ABRANGENTE DO MERCADO.** Maringá Management, v. 3, n. 1, 2008.

NAHÁS, E.A.P.et al. **Efeitos da isoflavona sobre os sintomas climatéricos e o perfil lipídico na mulher em menopausa.** RBGO, v. 25, n. 5, 2003.

RODRIGUES, R.S.;MORETTI, R.H. **Caracterização físico-química de bebida protéica elaborada com extrato de soja e polpa de pêssegos.** B.CEPPA, Curitiba v. 26, n. 1, p. 101-110 jan./jun. 2008.

SETCHELL.K.D.R; CASSIDY.A. **Dietaryisoflavones:biologicaleffectsandrelevancetohumanhealth.** Jornal of Nutrition. v. 129, p. 758-767. 1999.

YONAMINE, G.H. et al. **Uso de fór-mulas à base de soja na alergia à proteína do leite de vaca.** RevBrasAlergImunopatol, v. 34, p. 187-92, 2011.

TASHIMA, E.H. et al. **Perfil sensorial de extrato hidrossolúvel de soja comercial adoçado com sacarose e sucralose.**B.ceppa, Curitiba, v.21,n.2, jul/dez, 2003.



OS IMPACTOS DA PRÁTICA DOCENTE FRENTE AO AUMENTO DE CASOS DE DEPRESSÃO EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

THE IMPACTS OF TEACHING PRACTICE AGAINST THE INCREASED CASES OF DEPRESSION IN HIGH SCHOOL STUDENTS

William Lima Santos ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: Nos últimos anos, os pesquisadores mostraram que não apenas os adolescentes, mas também as crianças são propensas à depressão, assim como a outros tipos de doenças. É imprescindível que os professores e as famílias estabeleçam uma base sólida para os alunos e seu crescimento, estando atentos aos obstáculos que surgem em seus caminhos de aprendizagem, como no ensino médio. As estratégias de apoio instrucional visam eliminar emoções desnecessárias e ofensivas que interferem na aprendizagem do aluno. **OBJETIVO:** Analisar os impactos causados pela depressão em adolescentes do ensino médio, na prática docente. **METODOLOGIA:** Trata-se de uma pesquisa de uma revisão bibliográfica que utilizou plataformas de pesquisa como o Google Acadêmico e o Scielo. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Professores que fizerem intervenções necessárias e específicas para a depressão do aluno, especialmente na adolescência, claramente fornecem melhores condições para o desenvolvimento humano, acadêmico e emocional, os propiciando melhor qualidade de vida e longevidade

PALAVRAS-CHAVE: Depressão. Adolescentes. Prática docente.

ABSTRATCT

INTRODUCTION: In recent years, researchers have shown that not only teenagers, but also children are prone to depression, as well as other types of illnesses. It is essential that teachers and families establish a solid foundation for students and their growth, being aware of obstacles that arise in their learning paths, such as in high school. Instructional support strategies aim to eliminate unnecessary and offensive emotions that interfere with student learning. **OBJECTIVE:** To analyze the impacts caused by depression in high school adolescents in teaching practice. **METHOD:** This is a survey of a literature review that used research platforms such as Google Scholar and Scielo. **FINAL CONSIDERATIONS:** Teachers who make necessary and specific interventions for student depression, especially in adolescence, clearly provide better conditions for human, academic and emotional development, providing them with better quality of life and longevity.

KEYWORDS: Depression. Teenagers. Teaching Practice.

¹ Mestrando em Ciência da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Docência no Ensino Superior pela faculdade Campos Elisios. Licenciatura em Pedagogia pela FECGS. Graduação em Educação Física pela UNICASTELO. E-mail: willian.santos91@etec.sp.gov.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1118114878573520>

INTRODUÇÃO

O papel dos professores no processo educacional é promover uma aprendizagem concreta e significativa. Freud alertou que a escola deveria dar apoio aos alunos. Porque quando passam a frequentar instituições de ensino formal, os adolescentes perdem os laços com a família e passam a se interessar por outros ambientes de vida. Estudiosos argumentam que os adolescentes são indivíduos imaturos e que as escolas deveriam recebê-los mesmo em seus aspectos mais desagradáveis (FREUD, 1910).

Os professores do século 21 estão se afastando do papel de transmissores de conhecimento. No campo da neurociência, há estudos que o mostram como um intermediário moderno trabalhando em outras habilidades que não a cognição, já que seus alunos são os protagonistas de sua aprendizagem. Portanto, a mediação dá aos alunos a confiança para falar sobre seus conflitos a fim de gerenciar melhor o estresse e a frustração. Para Konkiewitz (2015), os professores e as famílias não devem apenas prestar atenção às expressões das crianças, mas também analisar as dificuldades emocionais das crianças, os desafios que as crianças enfrentam e o seu comportamento.

Nas últimas décadas, as crianças, especialmente os adolescentes, não estavam suscetíveis à depressão. Mas, à medida que as informações bioquímicas progrediram, elas mudaram a mentalidade de muitos pesquisadores e psiquiatras. Nos últimos anos, os pesquisadores mostraram que não apenas os adolescentes, mas também as crianças são propensas à depressão, assim como a outros tipos de doenças. Este fato ainda é ignorado por muitos adultos (ANTONIO, 2019).

Dada a complexidade desse fenômeno, o reconhecimento dos sintomas depressivos em crianças se deve às semelhanças com outras dificuldades como hiperatividade, distúrbios de comportamento, agressividade e comorbidades, tarefa difícil tanto para

pais quanto para professores (WRIGHT-STRAWDERMAN e WATSON, 1992).

De acordo com Colbert et al. (1982), a depressão nos estudantes não é totalmente reconhecida pelos educadores. Os estudantes são frequentemente identificados como tendo certos problemas de aprendizagem. Sem dúvida, se a escola não entender os sintomas da depressão, esses alunos serão mal orientados, encaminhados e tratados.

Os sintomas de depressão podem se manifestar de várias maneiras no ambiente escolar. Os professores precisam estar cientes de alguns dos sinais de que uma criança ou adolescente pode estar deprimido, como mudança nos níveis de atividade, mau desempenho escolar, fracasso escolar ou isolamento da sociedade, agressão ou falta de autoestima (LIVINGSTON, 1985).

É imprescindível que os professores e as famílias estabeleçam uma base sólida para os alunos e seu crescimento, estando atentos aos obstáculos que surgem em seus caminhos de aprendizagem, como no ensino médio. Os membros da família observam que os problemas ocorrem no cotidiano agitado dos alunos, embora tenham sido tomadas precauções para eliminá-los. Esse transtorno contribui claramente para a preparação e o desempenho acadêmico dos alunos, como é o caso de certas depressões que causam danos irreversíveis aos alunos e suas vidas (MELO, SIEBRA e MOREIRA, 2017).

Os autores ressaltam que a depressão é uma doença potencialmente onerosa na vida do adolescente, não necessariamente entendida como uma doença com alguma comorbidade, e é considerada uma doença grave e socialmente prejudicial. A depressão, mesmo que não entrelaçada, deve ser tratada como uma doença grave devido às suas lacunas junto ao tema do suicídio.

Certamente, muitos educadores têm dificuldade em reconhecer e identificar transtornos depressivos em seus alunos. Se não o identificarem, é

improvável que esses adolescentes obtenham aconselhamento profissional sobre o tratamento da depressão, por conta das altas jornadas de trabalho que seus pais ou responsáveis possuem (BORUCHOVITCH, 2001). No entanto, muitos adolescentes passam mais tempo com os professores do que com os pais. Portanto, os sintomas de depressão podem ser controlados principalmente no ambiente escolar.

De acordo com Andrade e Furlanetto (2016), nas últimas décadas, houve casos alarmantes e implacáveis de menores com história de depressão associada a comportamento agressivo. Para tanto, é necessário desenvolver projetos voltados para professores do ensino fundamental e médio, e políticas públicas que proporcionem uma maior relação entre professores e alunos. Dessa forma, esses profissionais podem examinar as questões que envolvem os alunos, não apenas o mundo social, mas a educação deles. Portanto, professores e pais podem evitar suicídios em adolescentes e fazer diagnósticos mais precisos.

É imperativo que os professores entendam os fatores por trás do fracasso escolar. Distúrbios de aprendizagem estão associados à depressão. Um dos sintomas depressivos mais comuns entre adolescentes em ambientes escolares é a degradação da sala de aula, a distração e pouco ou nenhum interesse em aprender conteúdo intelectual em ambientes escolares (FASSLER e DUMAS, 2002).

As estratégias de apoio instrucional visam eliminar emoções desnecessárias e ofensivas que interferem na aprendizagem do aluno. Os autores também constatam que a motivação é um fator que dificulta o uso de estratégias de aprendizagem, sendo importante que os alunos se sintam cada vez mais capazes e aptos a se engajar em comportamentos estratégicos a fim de minimizar e reduzir a resolução desses sintomas (BORUCHOVITCH, 2001).

Estudos na área de saúde mental mostram que as escolas são vistas como ambientes privilegiados para a implementação de políticas públicas de saúde infanto-

juvenil, em especial nas questões relacionadas aos transtornos mentais como depressão e ansiedade. Conhecimento e medidas preventivas sobre essas doenças cada vez mais difundidos na vida e na escola desses jovens (ANDRADE e FURLANETTO, 2016).

Para Costa (2012), declarações autoritárias são inúteis se o comportamento educacional não mudar, ou seja, se os educadores desejam ver mudanças significativas no ambiente de trabalho e no desempenho dos alunos, com ou sem deficiência depressiva, eles precisam agir em favor da causa e mudar seu comportamento frente aos alunos.

OBJETIVO

Analisar os impactos da prática docente frente ao aumento de casos de depressão em alunos do ensino médio.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão da literatura onde foram utilizados bancos de dados como o Google Acadêmico e o Scielo. Foram selecionados 11 (onze) artigos para compor o trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante que os educadores estejam cientes de seu comportamento e atividades na frente de alunos deprimidos e tenham uma aparência diferente quando percebem um comportamento incomum. É importante que esse profissional esteja atento tanto ao desempenho acadêmico da criança, quanto às suas emoções e à forma como a criança interage com os outros pares. Com as informações certas e as estratégias certas, os professores podem ajudar este jovem a lidar com as dificuldades na escola.

É imperativo que os educadores, tanto academicamente quanto emocionalmente, estejam

cientistas das emoções que os alunos geram como mediadores narrativos. Portanto, é imprescindível que esses profissionais entendam que cada um vive em seu próprio universo, com sua própria história e subjetividade, e estejam abertos para acolher todos os tipos de alunos em suas aulas (ANDRADE e FURLANETTO, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores que fizerem intervenções necessárias e específicas para a depressão do aluno, especialmente na adolescência, claramente fornecem melhores condições para o desenvolvimento humano, acadêmico e emocional, os propiciando melhor qualidade de vida e longevidade.

Portanto, é imprescindível que os profissionais da educação, como professores e corpo docente, estejam atentos às mudanças de humor dos alunos e, dessa forma, esses alunos possam ser diagnosticados precocemente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Izovania Aparecida; FURLANETTO, Flávio Rodrigo. **A visão do professor do ensino regular em relação à depressão**: Uma formação necessária. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná, v. 1, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/caderno_spde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ede_special_uenp_izovaniaaparecidaandrade.pdf.

ANTONIO, Dayanna Gabriela Mozart et al. **A depressão na adolescência e suas influências no processo de ensino e aprendizagem**. REVISTA ACADÊMICA FEOL, v. 1, n. 2, p. 54-82, 2019.

BOARATI, M. A. **Há muitas formas de ajudar. Como o professor pode ajudar**. In: KONKIEWITZ, E. C. Criança, família e escola: promovendo o desempenho e a saúde emocional do seu filho –guia prático para pais e professores. São José dos Campos: Pulso 2015. Cap. 1-3, p. 13-34.

BORUCHOVITCH, E. SANTOS, AA. COSTA, E.R, NEVES, E.C. CRUINEL, M, PRIM, R e GUIMARÃES, E.R. **A**

construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. 2006.

Colbert, P., Newman, B., Ney, P., & Young, J., (1982). **Learning Disabilities as a Symptom of Depression in Children**. Journal of Learning Disabilities, 15 (6), 333-336.

COSTA, Sónia Marisa Brandão. **Atitudes dos pais e dos professores face à Depressão Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

FASSLER, G; DUMAS, S. **Ajude-me, estou triste!** Como reconhecer, prevenir e tratar a depressão na infância e na adolescência. São Paulo: Paulina, 2002.

FREUD, S. **Contribuições para uma discussão acerca do suicídio**. In: _____. Obras completas. V. 11. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1987, pp. 215-218. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682015000300006.

Livingston, R. (1985). **Depressive Illness and learning difficulties**: Research needs and Practical Implications. Journal of Learning Disabilities, 18 (9), 518-520.

MELO, A. K; SIEBRA, A. J; MOREIRA, V. **Depressão em adolescentes**: Revisão da literatura e o lugar da pesquisa fenomenológica. Psicol.cienc.prof.vol.37, n.1. Brasília, janeiro/março de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000100018 .

Wright-Strawderman, C. & Watson, B. L. (1992). **The prevalence of depressive symptoms in children with learning disabilities**. Journal of Learning Disabilities, 25 (4), 258-264.

**EDUCORAÇÃO: EMOÇÕES, APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE****EDUCATION: EMOTIONS, LEARNING AND AFFECTIVITY****Cristiano de Assis Silva**¹**Bruno de Freitas Santos**²**Noslaine da Conceição Sant'Anna Celestino**³**Gislaine Pereira Souza**⁴**Regilane Ribeiro Sansão**⁵**RESUMO**

O artigo tem como objetivo analisar a importância da educação humanizada, sob o viés da afetividade, resiliência e do diálogo. Visando ainda, conquistar uma educação muito maior, plena e integral, que contemplem a formação científica, a física e emocional. Assim, buscou-se verificar quais são as melhores estratégias para amenizar os diversos problemas, que afetam a educação na atualidade. Para a realização do artigo, buscou-se respaldo em autores, que trazem à tona essa importante discussão. Foi adotada a pesquisa bibliográfica, a qual consiste em uma revisão de literatura, analisando os pontos convergentes e divergentes da temática. Assim, conclui que o estudo vai ao encontro da necessidade de um ser humano, cada vez mais humano em sua personalidade, ações e atitude.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento. Humanização. Emoções. Aprendizagem. Afetividade.

ABSTRACT

The article aims to analyze the importance of humanized education, from the perspective of affectivity, resilience and dialogue. Also aiming to achieve a much greater, full and comprehensive education, which includes scientific, physical and emotional training. Thus, we sought to verify which are the best goals to alleviate the various problems that affect education today. In order to carry out the article, we sought support from authors who bring up this important discussion. The bibliographical research was adopted, which consists of a literature review, analyzing the converging and diverging points of the theme. Thus, it concludes that the study meets the need for a human being, increasingly human in personality, actions and attitude.

KEYWORDS: Development. Humanization. Emotions. Learning. Affection.

¹ Pós-Doutorando em Ciências da Educação; Doutor em Ciências da Saúde Coletiva e Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-mail:** cristiano.wc32@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7723981451094769

² Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-mail:** brunofreitas2017@outlook.com.br. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/8624648555654769

³ Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Adelina de Moura, FAEDEMA. Graduação em Pedagogia pela UNIUBE. **E-mail:** noslaine@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/9186340849098007

⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Gestão Escolar. INSTITUTO EFICAZ, FEM_PPROV. Formação de Procurador Institucional (PI) para trabalhar com o e-MEC, HOPER Graduação em Administração. Faculdade Mário Schenberg, FMS. **E-mail:** gislaine.2018gps@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/4405852826190507

⁵ Pós-Doutoranda em Ciências da Educação. Doutora em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Mestre em Economia Empresarial. Universidade Candido Mendes, UCAM, Graduação em Ciências Económicas. Faculdade Cenecista de Vila Velha, FACEVV. Avaliadora do MEC. **E-mail:** resansao@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/5387684252971946

INTRODUÇÃO

A reflexão em torno das questões voltadas para a educação humanizada, tem sido algo preocupante e ao mesmo tempo necessário para todos os públicos e todas as faixas etárias, pois não se constroem uma educação efetiva e afetiva, sem dá a devida importância para as emoções humanas. Inúmeras ações e intervenções, ainda precisam ser realizadas para amenizar os problemas da educação tradicional, tornando a mesma cada vez mais humanizada.

Porque o número de crianças, adolescentes, jovens, adultos e até mesmo idosos desumanos, é um grave problema, o que tem tornando o mundo cheio de ofensas, discórdia, intolerância, ódio e violência. Tudo isso é muito assustador, e parte disso é a solução é a educação humanizadora, uma vez que a mesma tem o poder de moldar as pessoas. E tal realidade precisa ser mudada paulatinamente, através de um novo padrão e de um novo estilo de educação que contemple o ser humano em sua essência.

Sendo assim, surge a necessidade de inúmeras ações e intervenções na forma de políticas públicas, voltadas para a educação humanizadora em prol da efetivação de uma educação plena.

Vivemos em uma era, em que cada vez mais é difícil assegurar a afetividade, a resiliência e compaixão de um ser humano para o outro. E isso se dá em parte pela era tecnológica e de seus muitos recursos, que tem separado as pessoas, por muito tempo do calor humano de ser humano para o outro, um alto cuidado, tão necessário e tão vital, que nos assegura ainda somos humanos com sensibilidade, sentimentos e necessidades.

Para amenizar tais situações problemas é imprescindível, que haja uma consciência sobre quais são os cuidados básicos, que devemos tomar para que não percamos nossa humanidade, e um desses cuidados é exercitar-se a fraternidade, a compaixão, o perdão e o

amor. Sentimentos importantíssimos, que precisam bombardear o coração de todo e qualquer ser humano.

Reconhecendo também, que não só a educação humanizadora conseguira resolver todos esses problemas, que são crônicos. É necessário um conjunto de outras ações em concordância com a educação humanizadora. Logicamente, que não se resolve da noite para o dia, os problemas que nos acompanha a séculos, e que hoje se tornaram obstáculos gigantescos. No entanto, muitas realidades podem ser pouco a pouco transformadas, principalmente daqueles problemas, que são históricos.

A reeducação sob o viés da humanização começa sob o viés de uma consciência crítica e ativa, acerca do papel que cada ser humano desempenha dentro de sua realidade e de sua sociedade.

O artigo traz os resultados iniciais de uma pesquisa bibliográfica, que buscou analisar a importância das práticas educativas, sob o viés da humanização, que precisam ser cuidadosamente adotadas no cotidiano do processo escolar de todos os sujeitos. Sendo repassados desde as crianças, até chegar à terceira idade.

Diante do exposto, a situação problema que nortearam este trabalho foram as seguintes: como combater os problemas da educação tradicional, na qual não priorizara o sistema emocional dos indivíduos? Que recursos podem ser usados para obter e manter uma educação plena, que contemple o indivíduo tanto fisicamente como emocionalmente? Que estratégias são mais eficazes para assegurar, que todos tenham os direitos básicos de receber uma educação humanizada, com o intuito de ter vida ativa e significativa?

Assim, o objetivo do presente artigo é analisar a importância da educação humanizada, sob o viés da afetividade, resiliência e do diálogo. A justificativa, que impulsionou a elaboração desse artigo é a busca por ações, que auxiliem na obtenção e manutenção de uma educação muito mais efetiva, sob a ótica da fraternidade e da afetividade.

A estrutura desse trabalho se dá por meio de uma apresentação dos posicionamentos de alguns teóricos, acerca da temática, mostrando os pontos convergentes e divergentes alicerçados em teóricos.

METODOLOGIA

Conforme foi apresentado na introdução, a pesquisa é de cunho bibliográfico, na qual analisou a importância das práticas educativas, frente à formação e construção da personalidade e da identidade do ser humano, enquanto pessoas e cidadãos. Trata-se de uma pesquisa também com o caráter qualitativa, realizada no período de trinta dias, onde foram levantados diferentes posicionamentos acerca da manutenção e obtenção da educação humanizada saúde, efetivada sob a luz da afetividade, mostrando seus muitos conceitos, bem como os prejuízos, que muitos sofreram pela falta de educação muito mais plena e integral. Quanto à análise dos dados coletados, foram colhidas informações pertinentes, para melhor fundamentar a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ambiente escolar precisa satisfazer, não só para as questões teóricas ou científicas dos conteúdos didáticos. É preciso satisfazer as necessidades emocionais de forma a desenvolver uma sensibilidade, que será muito bem vida para a construção de vínculos sociais e afetivos, onde todo e qualquer indivíduo tem necessidades específicas. Na visão de Freire (2003) a desumanização do sujeito é um grave problema, que requer uma atenção especial, frente aos diferentes contextos da realidade em que estamos inseridos. O referido autor trata da desumanização como um processo negativo, que tem levado o indivíduo a ruína, no sentido de descaracterizar os seres humanos como humano, o tornando insensível frente a inúmeras situações em que é necessário provar a nossa humanização.

Em outra oportunidade Freire (2003) explica que a humanização é um importante fundamento da vida prática cotidiana. É ainda uma forma de diálogo que é expressa no formato de encontro amoroso entre os indivíduos. Na visão de Wallon (2007) a dimensão afetiva é um aspecto que deve ser trabalhado em todo o processo de escolarização, começando pelo desenvolvimento infantil, até a terceira idade.

A formação humana, não se baseia apenas em meros conteúdos didáticos. É preciso ampliar a visão de mundo sobre a formação humana e científica do sujeito. Nesse sentido para o autor, Almeida (2008) a afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional das emoções e dos sentimentos humano e das paixões.

Para Leite (2005) as emoções apresentam função altamente relevante no desenvolvimento psíquico, e a escola tem o grande desafio de trabalhar as competências e habilidades direcionadas para o sistema emocional.

As questões relacionadas às emoções são responsáveis pela própria sobrevivência da espécie humana, e tais necessidades são detectadas desde que somos bebês.

Já para Ferreira e Acioly-Régnier (2010) a afetividade está ligada às emoções e sem a afetividade não existem relações humanas. As emoções são fatores sociais, que estão incorporados em todas as fases da vida humana.

Wallon (2007) um dos grandes teóricos defensores das emoções aponta, que elas atingem uma dimensão incrível, que vão desde os aspectos afetivo, motor e cognitivo. Outro ponto importante é a integração dinâmica entre a afetividade e a inteligência. Desse modo família e escola, precisam estar atenta para o conhecimento científico e para o conhecimento emocional, desde o início da vida do sujeito, ainda no ventre materno.

As fases do desenvolvimento da afetividade são importantes para formação do caráter e da personalidade do sujeito. E a escola é um lugar propício,

para desde a fase inicial da escolarização se priorize a educação e a conscientização de nossas emoções e sentimentos. O que nos tornará muito mais fortes e muito mais preparados para os desafios da vida dentro e fora do ambiente escolar.

Desta forma, cabe à educação em todas as suas instâncias contemplar momentos para se explorar as questões afetivas e a oportunidade para a manipulação dos sentimentos e das emoções humanas. Mahoney e Almeida (2005) afirmam que olhar para a educação humanizada exige um conjunto de ações e intervenções, onde seja desenvolvida a interação entre os sujeitos de forma mais abrangente, para que o contexto social seja pouco a pouco transformado positivamente. Tratar de toda essa necessidade é algo complexo, que implica um novo modo de enxergar o indivíduo e a escola com suas particularidades e especificidades.

Infelizmente, a falta de laços afetivos na escola e, até mesmo nas famílias, prejudica o desenvolvimento do aluno, fragilizando sua estrutura pessoal, psicológica e emocional, além da escolar.

Segundo Assman e Sung (2000) educar é não é apenas alfabetar através dos códigos linguísticos e códigos numéricos. Educar é fundamentalmente, criar condições para a formação do caráter, da personalidade e da boa índole. E isso, é de fundamental importância para todos independentemente da cor, da raça, do gênero ou classe social.

As experiências de aprendizagem escolar, que foram fundamentadas na educação emocional, demonstraram resultados satisfatórios, pois o indivíduo que tem as competências e habilidades emocionais trabalhadas se torna um sujeito muito mais humano, resiliente e solidário.

O fruto da educação emocional se resume em um trabalho de socialização, fraternidade e de afetividade para consigo mesmo e para com o outro. Disponibilizar todas essas prioridades é de fato uma educação burocrática e humanística.

O mero acesso à escola, nem sempre garante que teremos uma formação humanizada, não basta ter uma aprendizagem oferecida como lição formalizada e mecânica. É preciso ir muito mais além do que isso, uma vez que “educação” é muito mais daquilo que o significado traz. Essa dimensão precisa ter um envolvimento pessoal, afetivo e profissional. Educar humanamente é transmitir a paixão pelo aprender e pelo buscar seu sentido no que é ensinado. E esse desafio começa pela família e perpetua aos professores no uso de suas atribuições legais.

E esse trabalho deve ser perpétuo, por todo o processo de escolarização. Logo, se entendia na educação tradicional, que esse processo era apenas obrigações curriculares, mas esse olhar mudou com o passar dos anos, e hoje sabe-se da necessidade de se estimular a afetividade, o carinho e o aconchego entre todas as pessoas envolvidas no processo estudantil. E mais os 3 principais benefícios da educação emocional se manifesta por meio da melhoria no rendimento escolar, uma das principais dificuldades dos educadores nos tempos presentes. Melhor relacionamento intrapessoal, uma dificuldade muito comum, que tem levado muitos ao isolamento e por último a importante habilidade de criar relacionamentos interpessoais.

Afetividade na escola é um processo de suma importância. Galvão (2009) salienta a importância da atmosfera escolar alicerçada na base da amizade, da confiança e do afeto. E o desafio da escola na atualidade é construir um clima favorável de interações, conquistas e de reciprocidade para o aprendizado amplo e significativo do aluno.

Segundo Mahoney e Almeida (2005) o termo afetividade tem sido uma grande necessidade da sociedade capitalista e egoísta em que estamos inseridos, sendo um grande desafio lidar com todos esses obstáculos. O autor refere-se ao termo afetividade como a capacidade de se dispor a outros seres humanos com um olhar fraterno e amoroso, o que tornaria um mundo muito melhor e mais digno para todos.

Neste sentido, desenvolver o afeto nos indivíduos é um desafio a ser todos os dias encarados e trabalhados. Iniciativas pedagógicas como projetos didáticos para esses fins são de extrema importância para prática docente cotidiana, mais prazerosas e humanas e compensadoras a curto e longo prazo, não só para nossa comunidade para a sociedade global.

No contexto escolar, ainda encontramos o professor tradicional, mecanizado e desacreditado das teorias e filosofias de uma educação humanizada, onde os mesmos são resistentes e não querem se desprender das velhas concepções, das velhas tradições e das velhas visões de um ensino que visava só à construção de teorias científicas.

A busca por novos horizontes, que contribuam não só para o conhecimento científico, é imprescindível, para que as relações humanas sejam consolidadas dentro do diálogo, do afeto, da amizade e da confiança.

A postura de um profissional humanizador é aquele que enxerga em todo e qualquer ser humano a possibilidade de desenvolver a percepção, a sensibilidade aos interesses coletivos, o pensamento positivo e modo de sentir o mundo com um olhar otimista. E todos os indivíduos nascem com essas sementes tão peculiares e importantes, precisando apenas de adubar, cuidar e regar para que a mesma cresça e se fortaleça. E para melhor fundamentar tudo isso Alves (1994) explica que o ato de educar tem uma relação direta com a sedução e com o convencimento, pois a palavra pronunciada tem um poder incrível aos ouvidos do ser humano.

Quando o processo educacional é mediatizado pela a afetividade construída entre professores alunos e a família e os demais que diretamente ou indiretamente são responsáveis por esse processo, a aprendizagem acontece de forma facilitadora, e tal aprendizagem é muito mais ampla e significativa. Desse modo o desenvolvimento infantil, não pode ser construído apenas encima de formulas, regras ou de relacionamento

superficiais e frios. É preciso atentar para o fator essencial da formação humanizada, que é as emoções.

Afetividade quando é inclusa sob o viés educativo, a educação se torna mais significativa e transformadora. Por que no momento em que trabalhamos uma disciplina X ou Y não são apenas teorias, respostas prontas que estão em jogo. É impulsionada as diferentes expressões dos sentimentos e das emoções o tempo todo. E isso, é algo que é indissociável dos seres humanos.

A escola é um agente socializador, o círculo familiar também é um agente socializador, a igreja é também um agente socializador. E unificar esses três setores em prol de uma educação muito mais harmonizadora é um desafio grandioso, quando almejamos uma educação integral e plena para todos.

Logo, quando pensamos em educação das emoções humanas, percebemos como grande barreira é que muitos dos professores em exercício não estão capacitados, ou em muitos casos nem são mais humanos no sentido de educar humanamente. Pois muitos perderam o brilho e a esperança de educar sob o viés da resiliência, da solidariedade da afetividade. Nesse sentido, uma das alternativas pedagógicas é que os órgãos responsáveis pela educação trabalhem com a afetividade e que fortaleçam as relações interpessoais e ultrapessoais, em que sejam resgatados valores e princípios que priorizem o educar pela afetividade. É um desafio, mas é possível, desde que haja um objetivo comum entre todos aqueles que partilham o cotidiano escolar, na difícil arte do educar.

Trabalhar os relacionamentos interpessoal e intrapessoal é sempre um desafio, uma vez que envolver várias questões, as culturais, as religiosas e as pessoas. Essas barreiras são sempre comuns. No entanto é preciso aprender a lidar com todas essas diferenças, sem magoar ou feri o outro.

O ensino-aprendizagem pautado na humanização consiste em assegurar os direitos a todos,

sem exclusão ou preconceito de quaisquer, que seja a natureza.

Um conjunto de ações precisa ser bem articulado para que a educação humanizadora se consolide, isso começa pelas famílias e vai desde a escola e perpetua por toda a comunidade e por último por toda a sociedade.

O desenvolvimento integral do sujeito, sob o viés da afetividade, torna todo o processo educativo, muito mais prazerosa e marcante para a vida desse sujeito. A afetividade pode ser trabalhada de várias formas tais como por meio de projetos, que se utiliza de canções, exercícios corporais e jogos cooperativos com a intenção de desenvolver competências como respeito, solidariedade, resiliência, compaixão e empatia. Por meio de atividade dessa natureza é fácil atrair e envolver pessoas, para que as mesmas se sentam em conexão com os amigos, família, professores e consigo mesmo. Assim, com a socialização é potencializando a afetividade, que tanto almejamos dentro da educação humanizadora.

O termo educocoração é a junção de educação e coração, significa que a educação e o círculo do Amor é um processo mágico, que acontece de forma harmônica, e que precisa ter os cuidados necessários, e o processo de escolarização precisa priorizar todas essas carências e necessidades.

Ensinar a importância dos laços afetivos nas diferentes relações humanas é um importante princípio para se introduzindo pouco a pouco a educação humanizadora. Segundo Bardin (2004), o ato de educar o coração e nossas emoções, gera uma série de resultados surpreendentes, pois o ser humano pode se consolidar como um ser humano muito melhor, enquanto pessoas, e como protagonista de sua própria história.

A afetividade na escola integra a oportunidade de se trabalhar a empatia, que se define como a capacidade de escuta e de relacionamento, muito importante nos dias atuais. A autoestima que se define como a relação do aluno consigo mesmo e com os outros. E a aprendizagem emocional, que envolve os aspectos

como atenção, concentração e participação, muito útil para toda a vida.

Hess e Weigand (2004) as dificuldades de se consolidar uma aprendizagem emocional são muitas, pois um conjunto de ações devem ser trilhados, bem como caminhos árduos, precisam ser percorridos. Para Assman e Sung (2000) os laços afetivos devem ser trabalhados tanto em ambientes da sala de aula quanto nos demais espaços da escola, e seu estímulo deve ser constante e vigilante, pois isso são tesouros por toda a vida.

Dantas (1992) explica que a educação emocional está pautada na consciência de si mesmo e na consciência do outro. E tal consciência deve ser explorada desde da infância, onde as crianças descobrem o sentido da vida. O ato de perceber o outro e o problema do outro e estar disposto a ajudar os é um relevante aspecto da educação emocional, e ele deve acontecer em todas as instâncias.

Para Assman e Sung (2000) a empatia é um elemento importantíssimo dentro da educação emocional, pois ela desperta em nós a afetividade. Vale ressaltar, que mesma está relacionada ao desenvolvimento de competências sociais para a vida na sociedade. E escola e famílias não podem ser em hipóteses algumas ser negligentes nesse sentido. Desse modo, nossa sociedade seria um mundo melhor e mais amável para se viver, sem falar que as taxas de violência cairiam significativamente.

Trabalhar com educação emocional, não é apenas trabalhar com a razão e sim com o coração para o coração. O amor é a força sobrenatural que existe entre a espécie humana, e le q se estabelece com uma semente, que deve ser plantada nas crianças e se perpetuar por todas as demais fases da vida. Todos esses procedimentos deem ser bem executados, pois fortalece a confiança quanto o aprendizado de cada um dos envolvidos dentro do processo de escolarização.

A Aprendizagem escolar e humana que recebemos durante toda a nossa vida, não ode esta

pautada na superficialidade e sim na humanização e concretização. Para Wallon (2007) a afetividade, a cognição e a aprendizagem estão entrelaçadas de forma que não podem se separar. A inteligência na educação emocional é aquela, que criar as condições necessárias para se trabalhar as estruturas cognitivas das emoções. Dessa forma, construção de uma aprendizagem será muito mais ampla e efetiva para todos os envolvidos dentro desse processo.

A escola que precisamos é descrita por Mahoney e Almeida (2005) onde descrevem que as nossas necessidades afetivas, precisam ser saciadas. E elas só podem ser supridas por meio da afetividade, que precisam está em todo o tempo no processo ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento, tanto do aluno como do professor, não depende apenas de formulas, conceitos e regras que estão congeladas em livros, é necessário atentar para as questões emocionais do sujeito em todas suas carências e fragilidades. A interação entre a afetividade e a aprendizagem é um desafio para a escola e para a educação no século XXI, no entanto é preciso está atento para todas essas lacunas, que vem ficando ao longo dos anos em nosso processo educacional (BEZERRA, 2006).

Há, um numerosa quantidade de estudos direcionadas para a educação humanizadora, e um dos defensores é Hazin (2000), onde os mesmos afirmam com propriedade que afetividade atinge as dimensões da autoestima. A autoestima é a mola que nos impulsiona a agir e a tomar decisões, uma vez que o tempo todo o ser humano precisa de estímulos para a tomada de decisões e a resolução de problemas. Na história da educação, muitos indivíduos se tronaram “Monstros” no mundo do crime, das drogas, do tráfico e da marginalidade, muitas das vezes pela falta de afetividade, carinho e afeto. Essas lacunas, deixa um grande vazio no corpo, na alma, e no coração dos indivíduos.

A amorosidade e as coisas do coração como o cultivo da empatia, da resiliência da compaixão não são apenas segmentos religiosos. No entanto são princípios e valores que servem para todos os aspectos da vida humana. Todo o sistema educacional precisa ser movido por um único sentimento forte: A afetividade (ANDREWS, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, que as práticas educativas, sob o viés da humanização são de fundamental importância para a qualidade do processo de ensino aprendizagem. Benefícios esses, que já foram comprovados e revistos por meio de estudos, onde seres humanos são amostras vivas com esse modelo de ensino, muito mais útil e significativo.

A legislação garante teoricamente o direito à educação a todos, porém que tipo de educação tem sido ofertada? Só uma educação superficial e fria repleta de teorias e de fórmulas científicas não é suficiente para uma formação emocional plena e integral do sujeito. É de suma importância para formação do caráter, da personalidade e da identidade dos sujeitos um ensino que completo sistema emocional, que permita explorar e trabalhar as competências e habilidade emocionais.

No entanto, existem inúmeras lacunas e negligências por partes dos órgãos responsáveis, para que tal direito, realmente chegue a esses públicos, que se encontram em zona de vulnerabilidade social.

As atividades pedagógicas direcionadas para as questões emocionais, ainda requer muitos incentivos e investimentos, para que venha de fato acontecer na prática. Falta por parte dos governos, da sociedade e da própria classe docentes maior prioridade para essas especificidades. Nesse sentido, proporcionar oportunidade para as questões emocionais é oportunizar uma chance na vida, para que muitos vençam o egoísmo, a ignorância, o ódio e violência das mais diferentes naturezas.

A entrada da educação emocional na educação infantil, não é nada precoce, uma vez que desde bebe, ainda no ventre materno, somos nutridos de emoções o tempo todo. E quando nascemos isso ganhar maior intensidade, sendo necessário um trabalho específico para esse desenvolvimento emocional, que é algo tão individual e peculiar para todos.

Desse modo, custear uma educação humanizadora é algo desafiador e que requer uma série de ações, bem articuladas que devem acontecer em sintonia com outros importantes aspectos.

E negar esse incentivo de uma educação humanizadora é construir uma educação fria e sem sentido, uma vez que aquilo que permanece como significativo, é aquilo que é construído com base nos sentimentos, afetividade e emoções.

Introduzir um ensino com esse perfil é contribuir para uma sociedade mais equitativa e humana, em meio a tantas situações problemas que são caóticas ao extremo como o excesso de violência e de criminalidade. Assim, conclui-se que, o direito de uma educação com sentido e com significado é mais do que um dever do Estado, da escola, da família, dos docentes é uma estratégia de gestão política para evitar, que novos índices e taxas de crimes, violência, sentimentos ruins, homicídios, suicídios e das drogas e coisas dessa natureza, sejam evitadas.

Assim, as atividades direcionadas para o sistema emocional precisam ser permanentes usando diferentes metodologias para que as mesmas se consolidem. Uma educação saudável, nem sempre depende de um alto custo, na maioria das vezes depende de pequenas atitudes comprometedoras e simples, como olhar para o outro, se importar com o outro, se pôr no lugar do outro.

Exercitar periodicamente atividades desse tipo é o combustível necessário para que a humanidade se torne mais sensível ao outro e que ser humanos, não percam a sua essência de humanidade.

Hábitos saudáveis como esses, serão paulatinamente conquistados e praticados por todos,

independentemente da idade, sexo, classe social. E automaticamente teremos um novo patamar de educação. A construção de uma educação emocional é um processo que exige tempo, planejamento, persistência e acima de tudo amor por aquilo que se faz.

A maior riqueza da educação não são fórmulas, conceitos e filosofias decoradas e sim um indivíduo pleno, resiliente e solidário para com os seus semelhantes. E só pode ser construído através de ações, intervenções e os recursos adequados para de fato ele venha fluir

Por fim, em resposta ao objetivo proposto, foi possível refletir sobre a temática construindo uma visão esclarecedora sobre a manutenção de uma educação muito mais significativa, alicerçada na afetividade e nas emoções. Sugerem-se outros estudos dentro da temática em questão, para que sejam aprofundados pontos tão importantes como estes, bem como tantos outros, que fazem parte desse mesmo segmento.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, H.; SUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 2. ed. Petrópolis: Vozes; 2000.

ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação**. v. 33. n. 2. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271>.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética; 1994.

ANDREWS, S. **O círculo de amor: para abrir o coração**. São Paulo: Graphpress; 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro (Trad.). Lisboa: Edições 70, 2004.

BEZERRA, R.J.L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henry Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **REDSIS**. 4: 2006. 20-6. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/625>.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus; 1992.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*, 2010.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2003.

GALVÃO L. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V.A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus; 2003.

HAZIN, I. **Autoestima e desempenho em matemática: uma contribuição ao debate acerca das relações entre cognição e afetividade**. Recife, 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) não publicada - Departamento de Psicologia, Pós-Graduação em Psicologia, CFCH/UFPE.

LEITE, S.A.S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicol Esc Educ**. 2005. pp. 247-60.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizado: contribuições de Henri Wallon. **Psicol Educ**. 2005, pp. 11-30.

WALLON H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole; 1989.

ISSN 2595-8704

The background of the entire page is a dark blue gradient. It features a large, semi-transparent silhouette of a person's head and shoulders in profile, wearing glasses and reading a book. In the lower right corner, there is a smaller, solid blue silhouette of a person in a suit standing and looking towards the left.

excellence
REVISTA CIENTÍFICA

Revista Científica Excellence | Periódico Multidisciplinar - Trimestral.

Departamento Acadêmico Instituto Weberth Martins dos Santos
CNPJ: 31.655.465/0001-04

Endereço de correspondência:

Rodovia do Sol, Km 25, Ponta da Fruta, Vila Velha – Espírito Santo – BR. Cep.: 29129-015

E-mail: revista@excellenceeduc.com | **Site:** www.excellenceeduc.com