

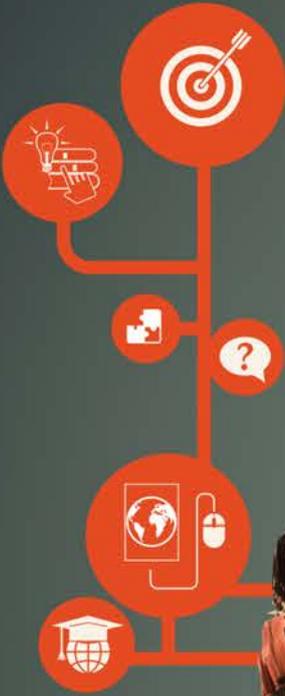
excellence

REVISTA CIENTÍFICA

www.excellenceeduc.com

REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE | V. 19. N. 01. FEVEREIRO. 2023

**NOVOS
PROCESSOS
DIDÁTICOS:**
ideias, práticas e reflexões.



ISSN 2595-8704



EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Editor Chefe

Prof^o. Pós-Doutorando 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 Editora

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 Apicá – 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 Hilário 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.

Sandreane Wélia Silva Paulino

Membro da Academia Cajueirense de Letras

Regilane Ribeiro Sansão

Avaliadora do MEC

COMITÊ DE POLÍTICA EDITORIAL

- Pós-Dr^a Carmem Lisiane Escouto de Souza
- Pós-Dr. Carlos Luis Pereira
- Pós-Dr^a Maria Fabris Colodete
- 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. Francisco José Lopes Cajado
- 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
- Pós-Doutorando Artur Quixona Finda
- Doutoranda Ângela Maria dos Santos Florentino
- Doutoranda Mariana Nascimento
- Doutoranda Cristiana Ana Lima
- Doutoranda Claudia Regina Stelzer Moraes
- Doutoranda Zilanda Pereira de Souza
- Doutoranda Thalysa Botelho Monteiro
- Doutoranda Melina Barbosa Peixoto
- Mestra Débora Buriel Rocha Ribeiro
- Mestra Nilza Claudina Dionísio
- Mestra Noslaine da Conceição Sant'Anna Celestino
- Mestre Bruno de Freitas Santos
- Mestre Rusley Hilário Medeiros Miorim
- Mestranda Sandreane Wélia Silva Paulino
- 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

EDITORA EXCELLENCE

CNPJ: 31.655.465 / 0001-04

IM: 434750

ISSN: 2595-8704

E-mail: publicacao@editoraexcellence.com

CORRESPONDÊNCIA:

Rodovia do Sol. Nº100, Km 28.

Ed. Praia do Sol. Bairro Recanto da Sereia.

Guarapari. E. S.

CEP: 29.227-100

APRESENTAÇÃO

A **Revista Científica Excellence** é um periódico multidisciplinar bimestral, concebido pela **Excellence Group** e **Inova Editora**, 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 Revista Científica Excellence possui uma plataforma que reúne vários periódicos eletrônicos, e divulga artigos acadêmico-científicos. De acesso gratuito, este veículo está disponível a todos os leitores interessados em acompanhar as práticas de pesquisa desenvolvidas em diversas áreas, em suas diferentes linhas. A multidisciplinaridade que orienta a elaboração do periódico tem como propósito salientar os pontos de contato existentes entre os campos de investigação.

A escolha do meio eletrônico para a publicação se fundamenta na democratização da era digital. Além do acesso pleno dos leitores aos conteúdos publicados,

proporciona aos pesquisadores uma oportunidade a mais para a divulgação de seus trabalhos.

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 e etc.

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



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



**REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE
EDITORA EXCELLENCE**

V. 19. N. 01. FEVEREIRO. 2023 | 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 Pública.
3. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Gestão Empresarial.
4. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Direito.

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



PREFÁCIO

Novos desafios, velhos paradigmas, uma das reclamações generalizadas de escolas e Universidade é de que os alunos não aguentam mais a forma como o professor da aula, reclama do tédio e a distância do conteúdo das aulas com a realidade diária. Do ponto de vista metodológico o educador precisa aprender a equilibrar processos de organização e outras atividades inseridas neste contexto, conhecimentos necessários para lidar com o uso das tecnologias para acompanhar o desenvolvimento do aluno em amplos aspectos, fazendo uso virtual, suas ferramentas e novas didáticas.

O atual contexto histórico,

principalmente no período pandêmico, direciona para a necessidade de uma transformação do consagrado modelo de escola.

Nesse periódico, apresentamos análises, reflexões, aprofundamentos de ideias e esforços coletivos de pesquisadores que atuam em diversas áreas do saber do conhecimento e divulgam seus resultados primários e/ou secundários no contexto educacional.

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.

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



SUMÁRIO

PREFÁCIO	05
O PAPEL DO ENFERMEIRO DO TRABALHO NA PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE DO TRABALHADOR: UMA REVISÃO <i>Alex Felipe Correia</i>	09-17
A PLATAFORMA PEGE MÓDULO PROFESSOR ONLINE COMO FERRAMENTA DE ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS ESPECIAIS POR PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE EM CAXIAS-MA <i>Noélia Rodrigues Bezerra Andrade</i>	18-22
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: ESTIMULO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO SÉCULO XXI EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: STIMULATING CHILD DEVELOPMENT <i>Custódio Cazenga Francisco</i>	23-30
A IMPORTÂNCIA DA LINGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE E O SEU ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS <i>Elias Marcio Carneiro da Silva</i>	31-34
PDCA: PERSPECTIVAS DE OTIMIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TIMON – MA <i>Ieda Maria Amorim Sales & Pedro Oliveira de Sousa & Francisco José Lopes Cajado</i>	35-44
O USO DO LÚDICO NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA E INSTITUCIONAL <i>Maria Ilarindo de Sousa Ribeiro</i>	45-53
ATUAÇÃO FISIOTERAPÊUTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FISIOTERAPIA COMUNITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Graciliano Davi Santos Rodrigues</i>	54-58
A BIOSSEGURANÇA E O TRABALHO NA ÁREA DE SAÚDE <i>Carlos Antonio Sabino de Andrade</i>	59-64
MULHERES COM VÍRUS LINFOTRÓPICO DE CÉLULAS T HUMANA NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA <i>Maxson Bruno Paiva Silva Santos & Patricia Fernandes Bezerra de Paiva</i>	65-74
ENFOQUE TEÓRICO E PRÁTICO DA APRENDIZAGEM <i>Erivaldo de Jesus Coutinho</i>	75-80
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA: DESAFIOS E PERFIL DO PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA SÉCULO XXI <i>Ernesto Jorge Margarida</i>	81-85
O IMPACTO SOCIAL E O PAPEL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO NA IGUALDADE E QUESTÕES DE GÊNERO <i>Fernando Antonio Alves dos Santos</i>	86-90
O BRINCAR COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM <i>Sandreane Wélia Silva Paulino</i>	91-95
A IMPORTÂNCIA DE CONHECER A ESTRUTURA LINGÜÍSTICA DAS LIBRAS PARA O EDUCADOR <i>Erivaldo de Jesus Coutinho</i>	96-101
DOCÊNCIA E PESQUISA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA FORMAÇÃO <i>Gilvânia dos Santos Trindade</i>	102-114

O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL: UM NOVO OLHAR NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Cristiano de Assis Silva & Bruno Freitas Santos & Francisca Fátima Pinheiro Nobre</i>	115-123
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA BREVE DISCUSSÃO	
<i>Cristiano de Assis Silva & Bruno Freitas Santos & Francisca Fátima Pinheiro Nobre</i>	124-131
AS TRÊS FACES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
<i>Cristiano de Assis Silva & Bruno Freitas Santos & Francisca Fátima Pinheiro Nobre</i>	132-139
O PERFIL DE SAÍDA NO ENSINO PRIMÁRIO ANGOLANO E SEU ENQUADRAMENTO SOCIAL	
<i>Aniceto Mário Joana</i>	140-144



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 de publicação.

**O PAPEL DO ENFERMEIRO DO TRABALHO NA PREVENÇÃO E PROMOÇÃO
DA SAÚDE DO TRABALHADOR: UMA REVISÃO**

**THE ROLE OF THE OCCUPATIONAL NURSE IN THE PREVENTION AND PROMOTION
OF WORKER HEALTH: A REVIEW**

Alex Felipe Correia ¹

RESUMO

A enfermagem do trabalho é uma das especialidades da área da saúde que mais cresce pela a sua relevância. O enfermeiro desenvolve seu trabalho dentro das empresas, oferecendo cuidados e colaborando na prevenção de acidentes de trabalho e doenças laborais com papel imprescindível, uma vez que age na amplitude iniciando a prevenção de doenças ocupacionais e acidentes de trabalho. Considerando esse papel, demonstra-se neste trabalho que tem por objetivo exposto, por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre as responsabilidades e colaborações do enfermeiro do trabalho no direcionamento e prevenção de acidentes e doenças ocupacionais. Acredita-se que a atuação do enfermeiro do trabalho seja atualmente essencial vital para o desenvolvimento e consolidação das empresas, uma vez que está diretamente ligado à qualidade de vida do trabalhador. Há muitas dificuldades associadas ao próprio mercado de trabalho e problemas internos, que abrangem o relacionamento entre organizações e trabalhadores, mediada pelo enfermeiro. O enfermeiro, tende a dedicar muito tempo em atividades educativas o enfermeiro em saúde ocupacional pouco colabora para o desenvolvimento das pesquisas sobre os mercados de trabalho e sobre suas próprias dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermagem do Trabalho. Competências e habilidades do enfermeiro.

ABSTRACT

Occupational nursing is one of the fastest growing health specialties due to its relevance. The nurse develops his work within the companies, offering care and collaborating in the prevention of occupational accidents and occupational diseases with an indispensable role, since he acts in the breadth initiating the prevention of occupational diseases and occupational accidents. Considering this role, it is demonstrated in this paper that it has as objective exposed, through a bibliographical research about the responsibilities and collaborations of the occupational nurse in the direction and prevention of accidents and occupational diseases. It is believed that the performance of the occupational health nurse is currently essential for the development and consolidation of companies, since it is directly linked to the quality of life of the worker. There are many difficulties associated with the job market itself and internal problems, which include the relationship between organizations and workers, mediated by nurses. The nurse tends to devote a lot of time to educational activities; the occupational health nurse contributes little to the development of research on labor markets and their own difficulties.

KEYWORDS: Occupational Nursing. Nurse competencies and skills.

¹ Mestrando em Ciências da Saúde Coletiva pela ACU - Absolute Christian University. Especialização em Enfermagem Forense - Faculdade UNYLEYA. Graduação em Enfermagem - Faculdade FGM/IBGM. **E-mail:** alexfelipecorreia@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/5391300137906331

INTRODUÇÃO

De acordo com o Conselho Nacional de Saúde (CNS) a enfermagem elenca uma das 16 profissões da saúde, sendo regulamentada pela lei 7.498/1986, representando 60% do conjunto dessas ocupações (BRASIL, 2000). Para a *American Nurses Association* (ANA), a enfermagem é definida como a proteção, promoção e valorização da saúde e habilidades, a prevenção de doenças e lesões, o alívio do sofrimento por meio de diagnósticos e tratamentos, e advocacia no atendimento de indivíduos, famílias, comunidades e população (ANA, 2013).

Contudo à utilidade social do trabalho da enfermagem, apesar de não haver consenso em relação à natureza do cuidado, há concordância no que diz respeito à estreita relação entre cuidado humano e o trabalho da enfermagem. Os relacionamentos estabelecidos entre profissionais de saúde e usuários se apresentam como temas desafiadores para a reestruturação dos serviços de saúde (MS, 2015).

De uma forma bem específica, a enfermagem do trabalho consiste como uma peculiaridade que vem se confirmando, através dos últimos anos, como uma das mais importantes profissões que existem, não apenas no contexto do setor de saúde, mas também de um modo geral no cenário do trabalho e da sociedade contemporânea como um todo.

Sendo assim, o enfermeiro do trabalho vem alcançando cada vez mais espaço nas empresas, tornando-se parte direta do quadros de profissionais do trabalho, agindo de forma direta para auxiliar não somente para a qualidade de vida do trabalhador, mas especialmente agindo na orientação quanto à prevenção de riscos ocupacionais, oferecendo assistência de enfermagem aos trabalhadores que estejam doentes ou acidentados, objetivando seu bem-estar físico e mental, além da gestão na assistência, além da atribuição técnico pelas atividades e pela equipe de enfermagem.

A compreensão da atuação do enfermeiro do trabalho é a de que o trabalhador satisfeito e saudável coopera de forma mais ampla para a empresa. Logo, o enfermeiro do trabalho é considerado como fundamental nas empresas, responsabilizando com a saúde e segurança de seus funcionários, guiando e supervisionando o atendimento das Normas Regulamentadoras do Ministério do Trabalho e Emprego, analisando regras específicas, estabelecidas na Constituição Federal e na Consolidação das Leis do Trabalho, além da elaboração de atividades de saúde (GARCIA, 2007).

Esse estudo se justifica pela análise dos possíveis ambientes de atuação de um Enfermeiro do Trabalho, partindo da premissa de que toda empresa deve se atentar com a preservação da saúde do trabalhador. Uma vez que, as principais incumbências dos enfermeiros estão relacionadas com às ações de assistência, sequenciada por ações educativas, em conjunto com à realização de procedimentos de enfermagem, quando requeridas (ABRAMIDES, 2013).

Assim, a pergunta que conduz esse artigo consiste em: Qual a importância do profissional de enfermagem do trabalho diante das suas contribuições de saúde, que surgem desde os cuidados com o trabalhador, na prevenção e promoção a saúde?

A partir dessa visão, este estudo tem como objetivo entender o papel do enfermeiro do trabalho frente a prevenção e promoção da saúde do trabalhador; apresentar as principais funções do enfermeiro do trabalho na promoção de segurança e saúde, prevenção de acidentes de trabalho e doenças ocupacionais.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica descritiva, uma vez que a revisão bibliográfica, incluiu pesquisas em livros, dissertações, artigos originais e de revisão (VERGARA, 2013).

E de cunho descritivo, pois de acordo com Ruiz (2010), esta caracteriza-se como sendo intermediária entre os trabalhos exploratórios e os explicativos, uma vez que, não é tão inovadora e tampouco tão aprofundada como estas formas de estudo pressupõem.

Para a composição da presente pesquisa foram realizadas buscas de artigos científicos originais e de revisão, nas bases de dados Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde. Onde foram utilizados os descritores: Papel, Enfermeiro do trabalho, Prevenção, Promoção e Saúde do trabalhador.

Tendo como critérios de inclusão, a utilização de materiais de estudos que inicialmente tiveram uma primeira leitura para compreensão do conteúdo, sendo escolhidos os que apresentaram maior importância com relação ao objetivo do trabalho. Além disso foram utilizados artigos nos idiomas inglês e português, tendo como recorte temporal de publicação entre os anos de 2010-2019. E como critérios de exclusão, foram excluídos todos os estudos com mais de 10 anos de publicação, ressaltando a condição de estudos mais recentes sobre a temática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

ENFERMAGEM DO TRABALHO

A enfermagem já é consolidada enquanto ciência, pois se apresenta um corpo de conhecimento científico concreto e significativo o desenvolvimento de atividades de pesquisa, com aumento produção e publicação do conhecimento científico. Atua no status expressivo no cenário social brasileiro na atualidade como profissão, com ações que promovem a saúde e qualidade de vida, prevenindo doenças e agravos à saúde e de assistência ao sujeito e aos grupos, cabe ressaltar ainda para as atividades correlacionadas ao ensino, administração, auditoria, saúde e segurança no trabalho, e demais, com reconhecimento como um bem social.

Como especialidade, a enfermagem do trabalho originou em meados do final do século XIX na Inglaterra, onde os enfermeiros tinham como atribuições a prevenção de doenças, na seara da saúde pública, e realizavam visitas nos domicílios e aos trabalhadores doentes ou acidentados e a suas famílias. Já no Brasil, a enfermagem do trabalho foi inserida nas organizações por meio da de obrigatória no início dos anos 80, quando o Estado brasileiro começou a exigir que as organizações contratassem profissionais especializados, bem como “médico do trabalho, enfermeiro do trabalho, auxiliar de enfermagem do trabalho, engenheiro de segurança do trabalho de segurança do trabalho e técnico de segurança do trabalho” (MORAES, 2010, p. 19).

A enfermagem do trabalho consiste em:

Um ramo da enfermagem de saúde pública e, como tal, utiliza os mesmos métodos e técnicas empregados na saúde pública visando a promoção da saúde do trabalhador; proteção contra os riscos decorrentes de suas atividades laborais; proteção contra agentes químicos, físicos, biológicos e psicossociais; manutenção de sua saúde no mais alto grau de bem-estar físico e mental e recuperação de lesões, doenças ocupacionais ou não ocupacionais e sua reabilitação para o trabalho (Silva, 2005, p. 34).

Ao considerar a definição de especialidade, Bulhões (1986, p. 243) expõe a enfermagem do trabalho da seguinte maneira:

A enfermagem do trabalho é uma especialidade destinada ao cuidado daquele que trabalha, portanto, preocupa-se com trabalhadores. Sua atenção volta-se para os trabalhadores de todas as categorias e de todos os setores de ocupação, onde quer que se encontrem.

Considerando o panorama expresso acima, pode-se confirmar que a enfermagem do trabalho está intimamente associada à coletividade, mesmo que o profissional de enfermagem não deixe de oferecer a atenção individual que é cabível para cada trabalhador. Vale ressaltar é que as medidas tomadas são

abrangentes a todos, de modo que nenhum indivíduo que integre a empresa seja excluído do seu trabalho. Partindo dessa compreensão pode-se afirmar que a enfermagem do trabalho está intimamente ligada ao coletivo.

O ENFERMEIRO DO TRABALHO E SUAS PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES

O enfermeiro do trabalho realiza suas atribuições listadas no rol de atividades básicas bem como: funções técnicas abrangendo dinamometria, acuidade visual, antropometria e aferição de sinais vitais, curativos e gerindo os medicamentos, coleta de material para exames laboratoriais, campanhas de vacinação, prevenção de doenças ocupacionais, ações de promoção à saúde, desinfecção e esterilização de material, responsabilidade de ensino, realização programas de promoção à saúde e segurança no trabalho, prevenção de acidentes e doenças ocupacionais, demais ações educativas, além das atividades administrativas e de pesquisa e produção científica (MORAES, 2010).

Diante do panorama da atuação profissional “o maior empreendimento do enfermeiro do trabalho está em contribuir para evitar os acidentes e doenças, pela identificação e eliminação dos riscos existentes no ambiente de trabalho” (SILVA, 2005 p. 33). Sendo assim, confirma-se que o enfermeiro do trabalho fortalece suas ações não apenas fiscalizando a saúde do trabalhador, porém, atua na atenção ao cuidado e prevenção de doenças e acidentes sob seu ambiente de trabalho.

No contexto da atenção no ambiente de trabalho e aos indivíduos que são responsáveis, o enfermeiro do trabalho se apresenta como um profissional que busca encaminhar informação, atenção e cuidados a todos, de forma explícita e clara. Para tal, pode fazer uso de processos diversos e isso inclui a requisição da organização em recursos humanos e financeiros para o

desenvolvimento das ações que deliberam como essenciais.

Passo a passo, o enfermeiro do trabalho tornou-se relevante em sua atuação na saúde do trabalhador, desenvolvendo o atendimento, direcionando atividades que promovem a saúde e segurança no trabalho, atuando na prevenção de acidentes e doenças no que tange o desenvolvimento dos postos de trabalho. Nos dias atuais, a tendência é que as organizações contratem cada vez mais as equipes multiprofissionais. E nelas, além dos profissionais que abrangem desde o fonoaudiólogo, ergonomista, nutricionista, fisioterapeuta, preparador físico, e demais, com o objetivo principal de aplicar um trabalho interdisciplinar, consideram a visão holística direcionada a saúde e segurança do funcionário (GRAÇA, 2005).

Dessa forma, a responsabilidade do enfermeiro do trabalho foi passando por diversas evoluções sendo que atualmente esse profissional trabalha de forma direta nas empresas, com o foco não apenas na prevenção de acidentes e doenças de trabalho, mas também promovendo a saúde do trabalhador.

Fundamenta-se, conseqüentemente, numa especialização do profissional de enfermagem que o habilitado em atuar de modo direto nas empresas desenvolvendo sua ação em conjunto com os funcionários. A realização dessa prática que se desenvolve por meio de um processo. De modo específico no contexto da saúde do trabalhador, o processo de enfermagem se aprimora “em promoção de cuidados e proteção aos trabalhadores, tornando-os conscientes dos riscos a que estão manifestados e fazer com que atuem no seu autocuidado. E assim, busca-se a redução dos riscos ocupacionais” (BULHÕES, 1986 p. 204).

Diante do exposto, entende-se que a atuação do profissional de enfermagem do trabalho se apresenta como um dos papéis mais do que fundamentais na busca da qualidade de vida e da própria saúde do trabalhador. Assim, o enfermeiro do trabalho tem

ganhado, no âmbito das empresas, um papel cada vez mais relevante, que cabe o destaque a atenção desse profissional. Após a contribuição para a saúde do trabalhador, incluindo a orientação e prevenção de acidentes e doenças laborais, o enfermeiro do trabalho colabora para o bem-estar do trabalhador e, como consequência, para o bem-estar da própria organização. Como afirma Silva, 2005 p. 25:

“age como gerente do serviço de saúde porque desenvolve uma prática autônoma, auto motivada e autogerida, e compete-lhe fazer levantamento das necessidades de saúde da companhia e dos trabalhadores, desenvolvendo e implementando um programa de saúde que forneça "cuidados médicos eficientes e baratos".

Destaca-se dessa forma que o papel pertencente ao enfermeiro do trabalho encontra-se de certa maneira reduzido, restrito ao cuidado e assistência ao trabalhador, no âmbito de desenvolver somente um programa de saúde, de modo a colaborar para que a organização tenha os seus funcionários saudáveis, com custo mínimo, aptos a estarem sempre colaborando com a mesma. No entanto, encontram-se objetivos divergentes a esse respeito afirmando ser o enfermeiro contratado por uma organização apenas com o “com o objetivo de promover, conservar e recuperar a saúde dos trabalhadores. Cabe a ele desenvolver programas de prevenção das doenças ocupacionais e dos acidentes do trabalho” (BULHÕES, 1986, p. 103).

Para a Associação Nacional de Enfermagem do Trabalho ANENT, empresa que a mais de vinte anos procura auxiliar para a formação dos enfermeiros do trabalho, dedicando capacitações, troca de experiências, elaborando inúmeras pesquisas com o intuito de promover o profissional, são diversas as responsabilidades do enfermeiro do trabalho atualmente na seara das empresas. Responsabilidades está que se iniciam com o estudo das condições de trabalho, analisando os possíveis riscos, defrontando com o desenvolvimento de atividades que objetivam

com promoção da saúde do trabalhador, abrangendo cuidados de segurança e higiene, melhorias do próprio trabalho (ANENT, 2015)

Observa-se dessa maneira que a atuação do enfermeiro do trabalho está se elevando cada vez mais. Podendo ser um profissional focado e atento ao dia a dia da organização, sua rotina, suas atividades e às circunstâncias de trabalho onde os colaboradores são expostos de forma direta. Logo, busca-se do profissional de enfermagem uma atitude de dedicação à uma fiscalização praticamente em constância, de modo a possibilita-lhe compreender os prováveis riscos de acidentes ou de agentes causadores de doenças e daí, elaborar maneiras de auxiliar a minimização dos riscos aos quais os funcionários podem serem evidenciado.

Nessas considerações, é papel do enfermeiro do trabalho o levantamento diversos de dados estatísticos associando-os com as atividades funcionais, a realização e avaliação de programas de prevenção de acidente, de doenças profissionais e não profissionais, prestação dos primeiros socorros no ambiente de trabalho possibilitando ainda o atendimento ambulatorial como administração de medicamentos, aferição de pressão arterial, efetuação de curativos, vacinações, inalações e testes e coleta de amostras para exames. Ou seja, é competência do enfermeiro realizar consulta de enfermagem com ajuda do processo de enfermagem para com os funcionários, focando na anamnese, reduzindo o absenteísmo; diagnosticar as necessidades de enfermagem do trabalho com colaboração de um plano estratégico de assistência a ser prestada pela equipe de enfermagem do trabalho para a proteção, recuperação, preservação e reabilitação da saúde do trabalhador. (ANENT, 2015).

Também é competência do enfermeiro realizar testes de acuidade visual, realizar curativos e medicações conforme prescrição médica, inserir a sistematização da assistência de enfermagem, considerando a defesa do profissional, trabalhador e responsáveis pela organização (pública ou privada);

elaborar campanhas de promoção a saúde: hipertensão, diabetes, vacinação, tabagismo, alcoolismo, sedentarismo; realizar a desinfecção e esterilização de materiais, por meio das medidas de biossegurança; elaborar e avaliar os projetos realizados com equipe multidisciplinar (PPRA, PGRSSS, PCMSO); fiscalizar os locais de trabalho participando da identificação das necessidades no campo de segurança, higiene e melhoria do trabalho de acordo o setor; supervisionar e analisar as ações de assistência de enfermagem aos funcionários.

Cabe ainda realizar o tratamento e descarte de resíduos de em conformidade com a legislação da ANVISA, preservando a segurança individual e coletiva, fazendo uso de mecanismos de proteção adequados, quando da realização dos serviços, analisar insumos e medicamentos quando houver a necessidade. (SILVA; LUCAS, 2011)

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO ENFERMEIRO DO TRABALHO NA PREVENÇÃO DE ACIDENTES E DOENÇAS OCUPACIONAIS

Os acidentes de trabalho são apreensões permanentes no contexto empresarial. O quantitativo de funcionários que atuam nas empresas apresenta que a quantidade de atividades feitas pode ser consideradas altas, em virtude da necessidade de atender sua demanda (GRAVENA, 2002). Além do mais, os cuidados no que tange à proteção contra acidentes não se limita somente à manutenção dos equipamentos e maquinários, mas inclui a proteção dos funcionários em seus cargos (DEMORI, 2008). Vale destacar que a segurança no trabalho é assegurada por meio de medidas de prevenção de acidentes no trabalho, que são oriundas de aspectos de riscos operacionais. Que estão no concerne de fatores legais e de prevenção:

Acidente de trabalho é o que ocorre pelo exercício do trabalho a serviço da empresa, provocando lesão corporal ou perturbação funcional que cause a

morte ou a perda ou redução, permanente ou temporária, da capacidade do trabalho. Sob o ponto de vista prevencionista, o acidente de trabalho é o mais abrangente, englobando também os quase acidentes e os acidentes que não provocam lesões, mas perda de tempo ou danos materiais (SALIBA, 2004, p. 19).

A segurança do trabalho engloba diversos aspectos que são vistos como fundamentais para que se possam analisar as circunstâncias adequadas para o desenvolvimento das atividades realizadas pelos funcionários em suas atribuições. Logo, destaca-se que, os aspectos de risco que são expostas diante da possibilidade de acidente no ambiente de trabalho se destacam em concerne a eletricidade, o uso das máquinas e equipamentos, incêndios, armazenamento, transportes de materiais de diversos tipos, manuseamento de produtos químicos e inflamáveis, ferramentas manuais, etc (MELO; RODRIGUES, 2005).

Logo, inúmeras vezes os acidentes de trabalho surgem pelas ações e condições sem segurança provenientes das atividades de trabalho. Desta forma as principais motivações de acidentes de trabalho podem ser: Objetivas e Subjetivas. Descritas a seguir:

- Causas objetivas são aquelas relacionadas aos métodos de manuseio e técnicas de utilizado dos equipamentos das empresas, as quais são verificadas como sendo de fácil ocorrência caso não haja o devido cuidado por parte dos trabalhadores. São as condições inseguras de trabalho que colocam em risco as máquinas, os equipamentos e a integridade física e mental do trabalhador.
- Causas subjetivas são aquelas que dependem do trabalhador. São os atos inseguros que podem provocar danos a ele ou as máquinas, materiais e equipamentos. (FUNDACENTRO, 1980).

Na Visão de Lasmar e Mejia (2012, p. 04) “por ato inseguro entende-se como a forma pela qual as pessoas estão expostas de forma consciente ou

inconsciente aos riscos de acidentes”. Conforme esses autores, por situação instável consiste nas circunstâncias de um ambiente onde são realizadas as atividades de trabalho, inserido o risco a integridade física e a saúde dos funcionários e a integridade da estrutura e equipamentos.

As circunstâncias instáveis consistem especialmente as falhas que podem aparecer no meio da atividade realizada, requerendo o treinamento e acompanhamento das atividades realizadas, em especial na relação a atenção diante do uso dos equipamentos de segurança e o manuseamento apropriado dos instrumentos e maquinários fundamentais.

Sobre doenças ocupacionais sabe-se que consistem naquelas que são adquiridas ou desencadeadas diante de situações especiais em que o trabalho é atuado pelo profissional. A elevação de casos das doenças ocupacionais aconteceu após a inserção do capitalismo, onde os trabalhadores passaram a ser consumidos pelo trabalho, sobrecarregados por muitas atividades ocorrendo conseqüentemente um sofrimento físico e mental. E são subdivididos em:

- Doenças Profissionais ou tecnopatias: o próprio trabalho é a causa da doença;
- Doenças do Trabalho ou mesopatias: onde o trabalho não é o motivo principal da doença, no entanto, age em diversos casos, agravando-a.

A saúde do trabalhador teve início no centro de discussão já na antiguidade e se intensificando com a chegada da industrialização, estimulada pelo interesse na elevação da produção. Em especial no Brasil, essa preocupação mais elevada começou no final do século XIX. No entanto, a enfermagem do trabalho só teve sua relevância compreendida acerca das organizações nos anos 70, considerando os altos índices de acidentes de trabalho que aconteciam então. (AZEVEDO, 2010).

Acredita-se ser esse programa uma das principais áreas de atuação do enfermeiro do trabalho,

considerando que o mesmo deverá ser planejado, implementado e fundamentado nos riscos já listados, considerando também os critérios que coincidem de modo direto sobre o colaborador e sobre a coletividade, tendo uma natureza de prevenção, promoção da saúde e de diagnóstico precoce de doenças ocupacionais. Além do mais, espera-se ainda das empresas, através da atuação da enfermagem do trabalho, atividades relacionadas à promoção da saúde do trabalhador. Como já mencionado anteriormente essas atividades devem fazer parte do PCMSO, pautadas em estudos minuciosos sobre a realidade dos trabalhadores e suas circunstâncias de trabalho, implantados indicadores e os objetivos a serem atingidos num determinado período. (AZEVEDO, 2010).

O profissional da enfermagem do trabalho possui uma atuação bastante abrangente dentro das empresas. Tais funções essenciais estão o direcionamento e prevenção de acidentes e de doenças laborais. De modo mais exato:

“O enfermeiro do trabalho assiste ao trabalhador de maneira integral. Ele deve considerar o cenário em que a empresa se localiza, seu ambiente interno, verificando questões como: ruído, processo de trabalho, matérias primas utilizadas na produção e seus riscos para a saúde do trabalhador” (MAURO, 1998, p.32 – 34).

Além do mais, é atribuição do enfermeiro, a princípio, em parceria com o profissional da segurança do trabalho que levanta e mapeia as prováveis áreas de risco, identificando quais os possíveis acidentes que podem acontecer. Posteriormente, está apto para construir um plano de trabalho que tenha como objetivo central à prevenção de acidentes desse tipo e além disso, que possibilite promover também aos funcionários os procedimentos instantâneos de primeiros socorros caso alguns acidentes venham a acontecer.

As doenças laborais que também podem ser chamadas de ocupacionais consistem naquelas que o sujeito desenvolve em detrimento de sua exposição a agentes ou circunstâncias que possam provocá-la. Diante disso há atualmente mínimos paradigmas para que certas atividades sejam desenvolvidas de forma a ofertar o menor risco à saúde do funcionário. E assim, para tais doenças possam vir a ser coibidas requer a compreensão do cenário e ambiente em que elas possam ser desenvolvidas e os critérios que as desenvolvam. (BEZERRA, 2010)

Logo, entre os aspectos relacionados às doenças ocupacionais é possível listar o próprio ambiente, em suas particularidades físicas e psicológicas, os mecanismos de trabalho, o espaço em si e a sua própria empresa. Além desses, há os inúmeros aspectos de risco (físicos, químicos, ergonômicos, mecânicos, biológicos e psicossociais) com os quais o trabalhador se depara em seu dia a dia (CAMPOS; CASTRO, 2010).

Todos as argumentações levantadas, associadas com os problemas que vão desde a ausência de treinamento e de sinalização apropriada, escassez de equipamento e a falta de respeito e até mesmo a falta de conhecimento das regras de segurança são aspectos que favorecem para os surgimentos das doenças ocupacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela realização deste trabalho, fica explícito a relevância do profissional da enfermagem do trabalho agindo de forma direta nas empresas, com objetivo não apenas de prevenir acidentes de trabalho e doenças ocupacionais, mas de desenvolver uma atuação imprescindível na promoção da saúde do trabalhador, e dessa forma, oferece um amplo benefício para todo coletivo da empresa.

Vale ressaltar que a literatura encontrada para o estudo apresenta poucas evidências dos obstáculos enfrentadas pelo enfermeiro do trabalho e,

especialmente em categorias de trabalho que não estejam associadas com a enfermagem. A produção sobre a enfermagem em saúde ocupacional se volta, especialmente, para os temas das atribuições do enfermeiro e sua importância no contexto organizacional.

Concluindo assim, a relevância que, além de colaborar para a saúde do trabalhador as recomendações oferecidas pelo enfermeiro do trabalho não são restritas ao ambiente físico da empresa que se trabalha. Pois, uma vez aconselhados e preparados, os trabalhadores tornam-se multiplicadores e levam todas as informações colhidas para suas famílias e para a sua comunidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMIDES MBC, Cabral MSR. **Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador**. São Paulo Perspec. 2013.
- ANA, **American Nurses Association**, 2013, Disponível em: <nursingworld.org/practice-policy/workforce/what-is-nursing/>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- ANENT – **Associação Nacional de Enfermagem do Trabalho**. (2015). Disponível em: <http://www.anent.org.br >. Acesso em: 12 ago. 2019.
- AZEVEDO, Márcia Valéria. **Atenção à saúde do trabalhador**. FACINTER. Curitiba. 2010.
- BEZERRA, Marcio Luiz S. **Perfil da produção científica em saúde do trabalhador**. Saude e Sociedade, v.19, n.2, p.384-394, 2010.
- BRASIL, Decreto no 5.773, de 9 de maio de 2006a. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação do Enfermagem**. *Diário Oficial [da] União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2000.
- BULHÕES, Ivone. **Enfermagem do trabalho**. Rio de Janeiro: Ideias, 1986.
- CAMPOS GW, Barros RB, Castro AM. **Avaliação da política nacional de promoção da saúde**. Ciência e Saúde Coletiva. 2010;9(3):745-749.
- DEMORI, L.J. **Verificação de Aplicação da NR 18**: Estudo de Caso. Monografia da Faculdade de Engenharia. Curso

de Engenharia Civil Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

FUNDACENTRO – **Manual de Prevenção de Acidentes para Agentes de Mestria**. São Paulo: Fundacentro, 1980.

GARCIA, Gustavo Felipe Barbosa. **Legislação de Segurança e Medicina do Trabalho**. São Paulo: Método, 2007.

GRAÇA. **Aperfeiçoamento estratégico dos programas e sistemas de segurança**. Belo Horizonte: Athur D. Litle, 2005.

GRAVENA, A. **Curso de formação de operadores de refinaria: segurança industrial**. Curitiba: PETROBRAS: UnicenP, 2002. Disponível em: <<http://www.tecnicodepetroleo.ufpr.br/apostilas/saude/segurancaindustrial.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

LASMAR, S.M.K. MEJIA, D.P.M. **A importância da ergonomia nas perícias médicas**. Revista Brasileira de Medicina do Trabalho. Artigo, 2012.

MAURO, Maria Yvone Chaves et. al. **Uma relação delicada - enfermagem do trabalho**. A rotina da profissão. Revista Proteção, RS. MPFP Publicações, ano XI, p. 32-34, abr. 1998.

MELO JÚNIOR, A.S.; RODRIGUES, C.L.P. **O risco de acidente de trabalho na indústria de panificação: o caso das máquinas de cilindro de massa**. XXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção - Porto Alegre, 2005.

MORAES, Márcia Vilma G. **Enfermagem do Trabalho: programas, procedimentos e técnicas**. 3 ed revisada, São Paulo: Iátria, 2010.

MS. Ministério da Saúde Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Humaniza SUS: documento base para gestores e trabalhadores do SUS**. 4. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

SILVA, Sergio Lima da. **As interações do enfermeiro do trabalho com a saúde do trabalhador em âmbito de prática e assistência de enfermagem**. (2005) Tese de Doutorado. UFRJ: Rio de Janeiro. Disponível em: <http://teses.ufrj.br/EEAN_d/SergioLimaDaSilva.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

SILVA, Daiane Miranda da; LUCAS, Alexandre Juan. **Enfermeiro do trabalho: estudo de sua origem e atuação na saúde do trabalhador**. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/54014764/Artigo-Enfermagem-Do-Trabalho>>. Acesso em 26 set. 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2013.

SALIBA, Adelina Bitelli Dias. **Acidentes do Trabalho**. São Paulo: LTr, 2004.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: Guia para eficiência nos estudos**. 6ª Ed. 4ª reimpr. - São Paulo: Atlas, 2010.

A PLATAFORMA PEGE MÓDULO PROFESSOR ONLINE COMO FERRAMENTA DE ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS ESPECIAIS POR PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE EM CAXIAS-MA

THE PEGE PLATFORM ONLINE TEACHER MODULE AS A TOOL TO FOLLOW SPECIAL STUDENTS BY SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE TEACHERS – AEE IN CAXIAS-MA

Noélia Rodrigues Bezerra Andrade ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: Esse artigo pretende levar ao conhecimento e discussão a plataforma PEGE (Programa Estatístico e Gestor Escolar) módulo Professor Online responsável pelo acesso lançamentos referentes aos processos diários de Sala de Aula, que são os planos, aulas, notas, faltas e ocorrências, se houver, como ferramenta de acompanhamento dos alunos especiais por professores de atendimento educacional especializado – AEE em Caxias-MA. **OBJETIVO:** Fornecer informações aos professores de atendimento educacional especializado com o intuito de auxiliá-los em suas ações pedagógicas no acompanhamento de cada aluno utilizando a plataforma educacional PEGE (Programa Estatístico e Gestor Escolar) módulo Professor Online. **METODOLOGIA:** Trata-se de uma pesquisa descritiva com o intuito de discorrer a funcionalidade da plataforma PEGE como ferramentas utilizada no acompanhamento dos alunos especiais. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Constata-se que o uso de plataforma PEGE é uma plataforma que requer algumas adequações no módulo Professor Online, para professores do AEE, de forma se obter dados mais eficazes para busca de melhores resultados na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema Pege; Professor Online; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRATCT

INTRODUCTION: This article intends to bring to the knowledge and discussion the PEGE platform (Statistical and School Manager Program) module Professor Online responsible for accessing releases referring to the daily processes of the Classroom, which are the plans, classes, grades, absences and occurrences, if any, as a follow-up tool for special students by teachers of specialized educational services – AEE in Caxias-MA. **OBJECTIVE:** To provide information to specialized educational service teachers in order to assist them in their pedagogical actions in monitoring each student using the PEGE (Statistical and School Manager Program) educational platform, Professor Online module. **METHODOLOGY:** This is a descriptive research with the aim of discussing the functionality of the PEGE platform as tools used in monitoring special students. **FINAL CONSIDERATIONS:** It appears that the use of the PEGE platform is a platform that requires some adaptations in the Professor Online module, for AEE teachers, in order to obtain more effective data for the search for better results in education.

KEYWORDS: Pege System; Online Teacher; Specialized Educational Service.

¹ Doutoranda em Ciência da Educação pela Absoulute Christian University. Mestra em Educação pela Universidad San Lorenzo. Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Ciências Humanas de Vitória. **E-mail:** noeliarba@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/1403579523126622

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a inclusão vem sendo bastante discutida nos meios de comunicação, trazendo discussões que promovem uma reflexão acerca dos Direitos Humanos, fazendo com que as pessoas com necessidades especiais possam exigir seus direitos, tanto no contexto escolar quanto nos demais espaços, mas, no entanto, muitas vezes é dentro do espaço escolar que é reforçado as desigualdades e as injustiças sociais. Não obstante, as escolas devem receber recursos e apoio para atender as necessidades destes alunos.

De acordo com Mantoan:

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade de educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiências possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MANTOAN, 2007, p. 45)

Devem-se priorizar novas práticas de ensino que beneficie todos os estudantes, ou seja, fazendo com que eles alcancem cada vez mais um nível de aprendizagem maior, sendo a aprendizagem o centro das atividades escolares.

O AEE é um atendimento especializado, que ajuda, identifica e organiza recursos pedagógicos, e, esse tipo de atendimento de maneira nenhuma pode ser caracterizado como reforço escolar.

É uma área do conhecimento onde envolve a interdisciplinaridade que envolve recursos, metodologia e práticas pedagógicas possibilitando a inclusão social de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação.

O profissional da sala de AEE deve introduzir práticas inovadoras e o planejamento deve ser feito de forma colaborativa juntamente com o professor da sala

regular, deve ser desenvolvido meios que consiga introduzir todos, inclusive a família do aluno, pois

“O relacionamento entre a família e a escola deve ser harmoniosa, favorecendo o diálogo sobre as diferenças de valores e pontos de vista sobre a educação” (PAULA, 2007, p. 16).

Portanto, o AEE é de suma importância na escola comum, pois irá ajudar os alunos com de necessidades educacionais especializadas a evoluírem positivamente, ajudando no desenvolvimento do trabalho do professor.

Considerando que o uso de plataformas digitais no contexto educacional, cresceu, principalmente no auge da pandemia. Sendo utilizada tanto nas salas regulares quanto nas salas de atendimento educacional especializado.

A a plataforma PEGE (Programa Estatístico e Gestor Escolar) uma plataforma digital desenvolvida pela INFATEC (empresa idealizadora do sistema), contempla as salas de atendimento educacional especializado e nesse artigo vamos apresentar, em caráter específico, como ela funciona nos registros de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especializadas.

Sabe-se que a plataforma é dividida em módulos, nesse momento será abordado o módulo Professor Online, apresentando a estrutura para os professores das salas de atendimento educacional especializado.

Nesse módulo, o professor de AEE tem acesso as seguintes ferramentas:

FONTE: <http://caxias.pege.com.br/gestor/index.php>

Os dados gerais da escola e informação do cargo relacionado ao professor de AEE. Além das seguintes abas: avaliação, aulas/faltas, ocorrências, planejamento da turma, prontuário do aluno, registros escolares, quadro de horários, acervo digital, tutorial, suporte eletrônico, meus certificados e manual plano de estudos.

Na aba AVALIAÇÃO, observa-se que ela é realizada de forma individual, dividida em semestres. Nesse campo, o professor de AEE faz um breve comentário sobre cada criança atendida pela sua turma relacionado aos aspectos de desenvolvimento, os avanços, as dificuldades e desafios, as aprendizagens consolidadas, aprendizagens em desenvolvimento e interações dos alunos incluindo a devolutivas dos pais, conforme ilustração a seguir.



FONTE: <http://caxias.pege.com.br/gestor/index.php>

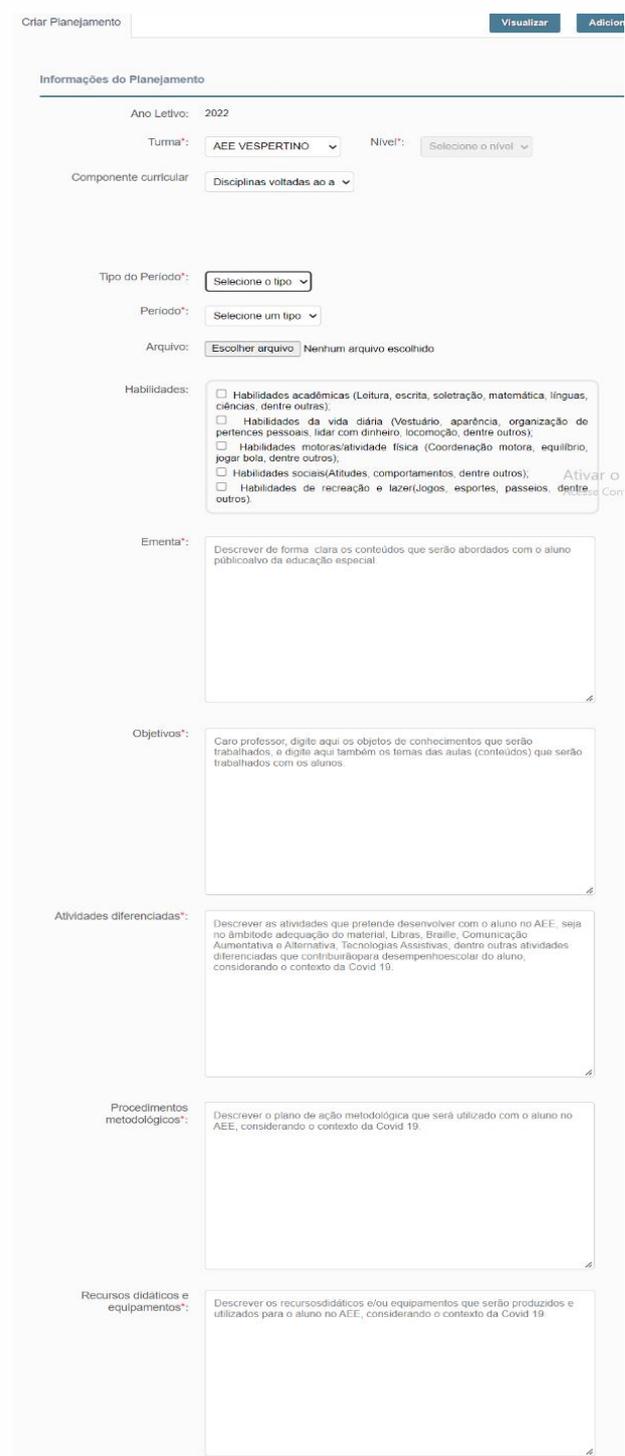
Nas AULAS/FALTAS, o professor registra o nome do aluno, a necessidade educacional especial, e as atividades realizadas no dia, como segue a imagem a baixo:



FONTE: <http://caxias.pege.com.br/gestor/index.php>

Ao inserir o registro de aula, a equipe administrativa da escola faz a validação conforme as informações inseridas na plataforma.

O PLANEJAMENTO DA TURMA, no atendimento educacional especializado, tem uma estrutura diferenciada.



FONTE: <http://caxias.pege.com.br/gestor/index.php>

Critérios de avaliação:

Descrever os critérios avaliativos que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno no AEE, bem como descrever as conquistas do aluno e quais objetivos foram alcançados no AEE. Registrar de que forma as ações do AEE repercutiram no desempenho escolar do aluno, dessa forma ressaltar-se a importância utilização de portfólio ou outro material que retrate os avançados alunos.

Referências:

Registrar os referenciais bibliográficos utilizados para construção do plano de atendimento educacional especializado para o público-alvo da educação especial, organizadas de acordo com a normatização da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

[Salvar Planejamento](#)

FONTE: <http://caxias.pege.com.br/gestor/index.php>

Essa estrutura solicita as seguintes informações: ano letivo, componente curricular, tipo de período (semanal, quinzenal, mensal, bimestral, semestral e anual), habilidades, ementa, objetivos, atividades diferenciadas, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e equipamentos, critérios de avaliação, referências.

Nas HABILIDADES marca a opção que será trabalhada conforme o tipo de planejamento, sendo elas: Habilidades acadêmicas (Leitura, escrita, soletração, matemática, línguas, ciências, dentre outras); Habilidades da vida diária (Vestuário, aparência, organização de pertences pessoais, lidar com dinheiro, locomoção, dentre outros); Habilidades motoras/atividade física (Coordenação motora, equilíbrio, jogar bola, dentre outros); Habilidades sociais (Atitudes, comportamentos, dentre outros); Habilidades de recreação e lazer (Jogos, esportes, passeios, dentre outros)

Na EMENTA, descreve-se de forma clara os conteúdos a serem abordados com o aluno, público alvo da educação especial.

Nos OBJETIVOS, insere-se os objetos de conhecimentos e temas das aulas (conteúdos) que serão trabalhados.

Nas ATIVIDADES DIFERENCIADAS, é descrita as atividades que se pretende desenvolver com o aluno do AEE, no âmbito de adequação de material, Libras, Braille, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Tecnologias

Assistivas, dentre outras atividades diferenciadas que contribuirão para o desempenho do aluno.

Nos PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS, informa-se o plano de ação que será utilizado com o aluno no AEE.

Os RECURSOS DIDÁTICOS E EQUIPAMENTO, refere-se ao material que será produzido e utilizado com os alunos.

Nos CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO, são observados o desempenho, as conquistas e os objetivos alcançados no AEE.

As REFERÊNCIAS, registra os referenciais bibliográficos utilizados na construção do plano de atendimento educacional especializado.

Ao se tratar da aba OCORRÊNCIA, registra-se situações como bullying, postura inadequada com o colega, não fez a tarefa de casa, não fez a tarefa na sala, dentre outras ocorrências. Registra-se a data e nas observações inseri o nome dos alunos envolvidos. Como ilustra a imagem:

Ocorrências

Adicionar Ocorrência [Visualizar](#) [Adicionar](#)

Informações da Ocorrência

Ano Letivo: 2022

Turma*: AEE VESPERTINO Disciplina*: Disciplinas voltadas a...

Ocorrência*: Não fez tarefa na classe

Data*:

Observação:

[Registrar Ocorrência](#)

FONTE: <http://caxias.pege.com.br/gestor/index.php>

Os professores do AEE devem se adequar as plataformas digitais, inclusive através do meio oficial que é a Plataforma PEGE, buscando manter o registro da rotina de atendimento aos alunos, cumprindo, na medida do possível, os planos individuais de desenvolvimento e, colaborando na eliminação de quaisquer barreiras de acessibilidade que possam existir nas interações entre escola, aluno e seus pares.

Tornando o acesso as informações sobre o acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especializada mais prático e bem acessível para a gestão escolar e a secretaria municipal de educação.

OBJETIVO

Fornecer informações aos professores de atendimento educacional especializado com o intuito de auxiliá-los em suas ações pedagógicas no acompanhamento de cada aluno utilizando a plataforma educacional PEGE (Programa Estatístico e Gestor Escolar) módulo Professor Online

METODOLOGIA

A metodologia desse artigo Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque descritivo sendo considerada pesquisa base com o intuito de discorrer a funcionalidade da plataforma PEGE como ferramentas utilizada no acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especializadas que são acompanhados pela equipe de atendimento educacional especializado – AEE, na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial, enquanto modalidade de ensino e campo de conhecimento, deve se articular a todas as práticas da escola, com aporte de recursos, serviços e conhecimentos especializados para promover a inclusão.

Diante disso, a plataforma PEGE traz informações necessárias para o acompanhamento do aluno que tem a necessidade educacional especializada.

Observou-se que para os registros, inclusive, no que diz respeito a avaliação, o professor precisa da devolutiva dos pais, o que deixa bem nítida a participação da família no desenvolvimento de cada aluno.

REFERÊNCIAS

INFATEC, Soluções Tecnológicas. Infatec Net. Disponível em: <<https://www.infatec.net.br/>> Acesso: 20 de dez. de 2022.

INFATEC, Soluções tecnológicas. MANUAL DE USO PLATAFORMA PEGE. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva-Orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Teresa Eglér (org.). Atendimento Educacional Especializado. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

PAULA, Ana Rita de. A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SEMECT. Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias / Maranhão. Disponível em: <<http://site.caxias.pege.com.br/>> Acesso 20 de dez. de 2022.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: ESTIMULO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO SÉCULO XXI

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: STIMULATING CHILD DEVELOPMENT IN THE 21ST CENTURY

Custódio Cazenga Francisco ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: As tecnologias educacionais podem ser definidas como um conjunto de recursos tecnológicos, que serve como mediadora para o processo de ensino e aprendizagem. **OBJETIVO:** Refletir sobre a importância do estímulo de desenvolvimento infantil das tecnologias educacionais no século XXI. **METODOLOGIA:** O presente texto consiste em uma revisão de literatura do tipo Narrativa, e utilizamos bancos de dados científicos, para abarcar autores propostos. O intuito foi de trazer conteúdos relevantes à temática com enfoque em várias teorias. Foi feita uma pesquisa analítica e bibliográfica de abordagem qualitativa sobre o assunto através de livros, artigos e em vídeos aulas dos bancos de dados como Pepsic, Scielo e Google Acadêmico. Em seguida, foi realizada uma inclusão dos materiais mais relevantes, excluindo conteúdos que não diziam respeito sobre a temática. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Conclui-se que as cartilhas educativas impressas e tecnologias virtuais são materiais educativos que oferece desenvolvimento neuropsicomotor, é um instrumento adequado para auxiliar pais, famílias, estudantes e profissionais de educação infantil no século XXI. Constitui-se, assim, como um precioso auxiliar, tanto para futuros professores, como para todos aqueles que queiram atualizar os seus conhecimentos e aprofundar a sua formação. Espera-se que a partir desta, pesquisa, os professores das instituições acadêmicas do nível superior e das áreas afins tenham melhor entendimento sobre o tema, uma visão técnica e científica mais abrangente.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias educacionais; estímulo; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

INTRODUCTION: Educational technologies can be defined as a set of technological resources that mediate the teaching and learning process. **OBJECTIVE:** To reflect on the importance of stimulating child development through educational technologies in the 21st century. **METHODOLOGY:** The present text consists of a literature review of the Narrative type, and we used scientific databases to cover proposed authors. The aim was to bring relevant content to the theme with a focus on various theories. An analytical and bibliographical research with a qualitative approach was carried out on the subject through books, articles and video lessons from databases such as Pepsic, Scielo and Google Scholar. Then, the most relevant materials were included, excluding content that did not relate to the theme. **FINAL CONSIDERATIONS:** It is concluded that printed educational booklets and virtual technologies are educational materials that offer neuropsychomotor development, it is an adequate instrument to help parents, families, students and professionals of early childhood education in the 21st century. It is thus a valuable aid, both for future teachers and for all those who want to update their knowledge and deepen their training. It is hoped that from this research, professors from higher education institutions and related areas will have a better understanding of the subject, a more comprehensive technical and scientific vision.

KEYWORDS: Educational technologies; stimulus; child development.

¹ Doutor em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Mestre em Ciências Biomédicas (Segurança do Trabalho) pela UNIXAVIER; pós-graduado (lato sensu) em Administração Hospitalar pela Universidade Nova Lisboa; Graduado em Medicina pela Universidade Jean Piaget de Angola. **E-mail:** custodiofrancisco29.8@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/9024184123157315.

INTRODUÇÃO

A infância é um momento de extrema importância do desenvolvimento humano. É uma fase de muitas descobertas e aprendizagem, além do desenvolvimento de várias habilidades dos domínios da linguagem, psicomotricidade, aspectos cognitivos, sensorial e sócioemocionais, a partir da interação das características genéticas, biológicas e ambientais, e as relações estabelecidas pelos adultos (PEREIRA NETO et al., 2020).

O desenvolvimento infantil é constante e está relacionado à idade, correspondente às fases que a criança vai aumentando a autonomia neuropsicomotora para desempenhar funções mais complexas e organizadas (DELGADO et al., 2020). Em cada fase torna-se imprescindível o cuidado e estímulos para o bom desenvolvimento integral dos infantes (YÁNEZ, 2016).

A estimulação na primeira infância, período de vida compreendido entre 0 e 6 anos ou 72 meses (BRASIL, 2012), objetiva estimular as potencialidades das funções cerebrais da criança reverberando nas diversas dimensões dos processos evolutivos, na perspectiva da autonomia e desenvolvimento integral.

Os fatores que podem prejudicar o desenvolvimento típico estão condicionados aos indicadores de riscos biológicos, eventos ocorridos durante os períodos pré, peri e pós-natais, riscos genéticos (más formações congênitas), síndromes genéticas e, por último, os riscos ambientais. Todos estes riscos estão vinculados às experiências adversas ligadas à família, ao meio e à sociedade (BRASIL, 2012).

Para muitos pesquisadores (CORSI, 2016; YÁNEZ, 2016; CUNHA, LEITE, ALMEIDA, 2015) na primeira infância o cérebro infantil está em constante aprendizagem de modo que se justifica a importância de expor as crianças a estímulos para que ocorram condições propícias para as ramificações e toda arquitetura da engenharia neural.

Para Vieira (2012), é na Primeira Infância que acontece o desenvolvimento de grande parte das potencialidades humanas. Entretanto, quando ocorrem atrasos ou desordens no desenvolvimento integral e sadio das crianças é necessário que cuidados especiais sejam tomados. Assim sendo, é preciso adotar procedimentos de estimulação precoce para estimular, desenvolver e potencializar a plasticidade cerebral.

Considerando que a importância do estímulo de desenvolvimento infantil das tecnologias educacionais no século XXI como um problema de políticas educacionais, com maior relevância nos países em desenvolvimento, escassez de dados publicados, foi motivo evidente do autor, para pesquisar, na esperança de contribuir para um melhor conhecimento deste tema.

Esta Pesquisa propõe: Produzir novos conhecimentos, obter informação desconhecida para a solução do problema, melhoria de Saberes e práticas educativas e contribuir para ciência.

A abordagem deste tema é de suma importância por se tratar de um levantamento para as Instituições de ensino. Sendo assim, pretende-se investigar neste trabalho: **Qual importância do estímulo de desenvolvimento infantil das tecnologias educacionais no século XXI?**

Esta pesquisa tem como objetivo, refletir sobre a importância do estímulo de desenvolvimento infantil das tecnologias educacionais no século XXI.

REFERENCIAIS TEÓRICO:

ESTÍMULO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Estudos apontam um quantitativo de aproximadamente 200 milhões de crianças menores de 5 anos sujeitas a apresentarem atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (ARAÚJO et al., 2018).

Está previsto que no ano de 2030 quase 120 milhões de crianças apresentarão comprometimentos de crescimento e desenvolvimento. Então, são necessários investimentos em ações por meio de políticas públicas, programas e investimentos focados em minimizar os fatores (DELGADO et al., 2020).

Pelas orientações do Ministério da Saúde, os infantes devem ser avaliados desde os primeiros dias de vida e acompanhados durante sua primeira infância (BRASIL, 2012). Nesse contexto, para Moraes, Carvalho e Magalhães (2016) há uma série de condições que podem interferir consideravelmente no desenvolvimento infantil, sendo estes fatores de diferentes aspectos, tanto aqueles inerentes aos sujeitos, como situações externas aos indivíduos.

Almeida et al., (2021) relatam que o comportamento neuropsicomotor não está atrelado exclusivamente ao sistema nervoso, mas, além dele, está associado a fatores com abordagem biopsicossocial. As intervenções profissionais para estimular o desenvolvimento integral da criança devem contemplar o maior número possível de fatores biopsicossociais, a fim de identificar potenciais riscos e favorecer as estratégias para prevenir e/ou minimizar atrasos.

Desse modo, os cuidados com desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida se tornam fundamentais para a garantia da promoção à saúde, prevenção de atrasos no desenvolvimento da criança nos mais diversos fatores pré, peri ou pós-natais. Tem sido disseminado um arsenal de materiais educativos como recurso em saúde, que proporciona ao público-alvo uma compreensão reflexiva acerca do estado de saúde física e mental da criança, favorecendo mudanças de hábitos e atitudes comportamentais aplicáveis em seus territórios, por meio da produção de um saber para autonomia do cuidar não só de si, mas de toda a família (FALKENBERG et al., 2014)

Com o objetivo de promover o desenvolvimento infantil típico e de prevenir eventuais atrasos que

podem ser advindos de uma variedade de fatores pré, peri ou pós-natais, têm sido difundidos materiais educativos como ferramentas de educação em saúde. Estes geram possibilidades de ensino-aprendizagem por meio da interação entre familiares e criança e assim, gerando prognósticos positivos em relação ao desenvolvimento infantil (FREITAS; CABRAL, 2008).

Kitsao-Wekulo et al., (2021) desenvolveram e testaram o uso de um aplicativo de celular para acompanhar a progressão do desenvolvimento de crianças por parte dos pais e/ou cuidadores, que consistia em perguntas sobre a progressão do desenvolvimento das crianças de até dois anos. As questões abrangeram cinco domínios: comunicação; motor fino; motor grosso; pessoal-social; e, resolução de problemas. Dependendo da resposta recebida, a criança seria classificada como tendo 'atingido um marco' ou 'marco não alcançado'. Se uma criança tivesse alcançado o marco para uma idade específica, um cuidador receberia um SMS sobre como estimular a criança a atingir o próximo marco.

De forma semelhante, Barreto et al., (2021) desenvolveram um protótipo conversacional mãe - bebê (GCBMB) para promoção da saúde infantil até dois anos de idade. É ofertada uma relação de idades em meses, num rol de 1 a 24 meses de vida. Ao selecionar a idade desejada, o usuário tem acesso a uma sequência de perguntas e, conforme suas respostas, orientações adequadas para a situação específica abordada, como por exemplo: cuidados e orientações sobre problemas na amamentação, introdução a alimentação complementar, checagem do calendário vacinal, marcas do desenvolvimento para a idade selecionada e sinais de risco.

Os distúrbios do desenvolvimento são condições ao longo da vida caracterizadas pelo início na infância e um atraso no desenvolvimento e maturação do sistema nervoso central (SNC). O distúrbio neuromotor pode ser considerado uma desordem no controle da postura e do movimento, causada por uma lesão no SNC, podendo

gerar ainda alterações do tônus muscular e o aparecimento da movimentação involuntária (SILVA et al., 2015; RAGO, 2009). Portanto, abordar os distúrbios do desenvolvimento é uma prioridade para a agenda global de saúde (TOMLINSON et al., 2014).

METODOLOGIA

O presente texto consiste em uma revisão de literatura do tipo Narrativa, e utilizamos bancos de dados científicos, para abarcar autores propostos. O intuito foi de trazer conteúdos relevantes à temática sobre a importância do estímulo de desenvolvimento infantil das tecnologias educacionais no século XXI com enfoque em várias teorias. Foi feita uma pesquisa analítica e bibliográfica de abordagem qualitativa sobre o assunto através de livros, artigos e em vídeos aulas dos bancos de dados como Pepsic, Scielo e Google Acadêmico.

Em seguida, foi realizada uma inclusão dos materiais mais relevantes, excluindo conteúdos que não diziam respeito sobre a temática.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Diante desse contexto, foram realizados estudos para desenvolver materiais que auxiliem a família nesse processo. De Souza e Knobel, (2019) desenvolveram um guia ilustrado de orientações a cuidadores de crianças com deficiências neuromotoras. O guia consistia em pontos que abordavam: principais posicionamentos e como posicionar as crianças, órteses, quarto, alimentação, banho, forma correta de carregar o filho, vestir, cuidados com quem cuida, lazer, brinquedos e brincadeiras. O guia foi bem aceito pelos familiares e cuidadores, que o consideraram facilitador das atividades cotidianas com a criança.

Já Hamdani et al., (2021) adaptaram o módulo de transtornos do desenvolvimento das Diretrizes de Intervenção de Gap de Saúde Mental da Organização

Mundial da Saúde (mhGAP-IG) em um aplicativo Android baseado em tablet para treinar cuidadores de crianças com transtornos do desenvolvimento. O desfecho primário foi o funcionamento da criança, medido pelo Programa de Avaliação de Incapacidade Infantil para Transtornos do Desenvolvimento (DD-CDAS) aos 6 meses pós-intervenção e os desfechos secundários foram qualidade de vida relacionada à saúde dos pais, envolvimento conjunto cuidador-criança, bem-estar socioemocional das crianças, empoderamento familiar e experiências estigmatizantes. No período de intervenção relativamente curto de 6 meses, nenhuma melhora no funcionamento da criança foi observada, porém houve melhorias significativas na qualidade de vida relacionada à saúde dos cuidadores.

Dentre os distúrbios neuromotores, o transtorno do espectro autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na interação social e comportamentos restritos e repetitivos (RRBs) e devido ao uso de ferramentas variadas de triagem e diagnóstico, a interpretação dos resultados deve ser cautelosa (WANG et al., 2018).

Qiu et al., (2022) exploraram a aplicabilidade clínica de um sistema de triagem online para detecção de TEA baseado na tecnologia de telemedicina. Em comparação com a triagem offline, este sistema de triagem online pode ter as seguintes vantagens: (1) Mudança no modelo de atenção à saúde. Essa triagem é realizada principalmente on-line, permitindo que realizem o rastreamento precoce do TEA sem sair de suas comunidades e promovendo o desenvolvimento de um modelo ativo de saúde infantil diferente do modelo tradicional de saúde passiva. (2) Relatório automático dos resultados da triagem. (3) Feedback oportuno dos resultados da triagem. (4) Gerenciamento de dados de resultados de triagem. (5) Consulta online com o médico. Comparado aos métodos tradicionais de triagem em papel, o sistema de triagem online pode ter as vantagens de alta eficiência, precisão e custo-

benefício, o que é adequado para triagem precoce em uma grande população de amostra.

Em relação a linguagem, esta é uma habilidade que o ser humano tem e por meio dela comunica-se, a fim de expressar suas ideias, emoções e desejos, além de colaborar para o desenvolvimento de outras áreas. Além disso, pode-se dizer que a primeira forma de socialização da criança ocorre por meio da linguagem e é efetuada no ambiente familiar e escolar por meio de instruções verbais durante atividades diárias (SCOPEL et al., 2012). No entanto, para que a interação dos pais e/ou cuidadores com a criança se torne mais efetiva, é importante que saibam como tornar essa comunicação evolutiva. Nesse sentido, faz-se necessário informar a população quanto aos aspectos para o desenvolvimento da linguagem, as etapas de aquisição, para que assim, possam ser capazes de observar as variações no desenvolvimento (MENDONÇA; LEMOS, 2011).

Martins et al., (2015) realizaram um estudo para criar um Website com enfoque no desenvolvimento da linguagem de bebês de 0 a 48 meses, com descrição de conceitos, como estimular a linguagem e dicas gerais. Este foi avaliado por 2 cuidadores, 4 pais e 14 mães como satisfatório, quanto ao tema e vocabulário. O autor aponta que é de grande importância aumentar o acesso às informações de saúde e que a internet tem sido uma valiosa ferramenta para disseminação do conhecimento fonoaudiológica (BLASCA, 2010).

De forma semelhante, Alexandre et al., (2020) desenvolveram uma tecnologia educativa no formato de cartilha sobre desenvolvimento típico da linguagem oral, contemplando os aspectos de fonologia, semântica, sintaxe, narrativa e audição, citando o que é esperado para cada idade e aborda ao final de cada tópico sugestões sobre como estimular a linguagem. Para os autores, o material educativo impresso é um método eficaz para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem em saúde e que pode aumentar a autonomia do público-alvo.

Ainda sobre a linguagem, Costa e Molini-Avejonas (2020) desenvolveram um aplicativo para o uso dos pais na intervenção fonoaudiológica, com o propósito de minimizar as consequências de um transtorno do desenvolvimento da linguagem. O conteúdo foi organizado em videoaulas, vídeos, reportagens, material complementar e atividades. O resultado foi satisfatório, pois foi possível elaborar um programa de orientação a distância capaz de criar um espaço terapêutico inovador, tecnológico e motivador compatível com a realidade das famílias atuais.

Por fim, o sono da criança é um fator extremamente importante para o desenvolvimento saudável, pois este está intimamente relacionado ao crescimento, à aprendizagem e ao funcionamento do organismo (BONUICK et al., 2016). Quando a criança não dorme bem, pode haver prejuízo no desempenho escolar, problemas emocionais e comportamentais, alteração cognitiva e outros distúrbios de saúde que podem resultar em menor qualidade de vida, além do risco de desenvolver doenças (REYNAUD et al., 2018). Uma alternativa muito utilizada na educação em saúde é o emprego de materiais educativos que facilitam a compreensão e aumentam a adesão, favorecendo a adoção de hábitos mais saudáveis, principalmente tratando-se da população infantil (SOUSA; TURRINI, 2012).

Diante disso, Llaguno et al., (2021) criaram e validaram uma cartilha sobre higiene do sono para crianças escolares composta por quatro temas: “O que é higiene do sono?”, “Importância do sono”, “Como realizar a higiene do sono?” e “Guia rápido de recomendações de higiene do sono”, que poderá auxiliar a criança a entender a importância do sono para seu desenvolvimento e obter hábitos adequados de sono e de autocuidado. Os autores apontam ainda que se nota a escassez de materiais educativos na literatura sobre higiene do sono voltados especificamente para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reunir, de forma logicamente organizada e sequenciada, um vasto conjunto de informação relativo a temas essenciais sobre a importância do estímulo de desenvolvimento infantil das tecnologias educacionais no século XXI, permitir-se-á que o tempo consumido pelos professores, em pesquisa de informação – base possa ser, agora, utilizado com vantagem noutras pesquisas de aprofundamento adicional e em actividades reflexivas de relacionamento teoria-prática.

Em temas desta complexidade, torna-se difícil, por vezes, definir onde se situa o nível de informação suficiente para iluminar as situações educativas e fundamentar as práticas. Assim, sem perda da noção de equilíbrio, as equipas de autores optaram por seguir um critério de alguma sistematicidade, de modo a permitir aos professores o acesso a diversas abordagens conceptuais e metodológicas através das diversas correntes do pensamento pedagógico e andragógico.

Conclui-se que as cartilhas educativas impressas e tecnologias virtuais são materiais educativos que oferece desenvolvimento neuropsicomotor, é um instrumento adequado para auxiliar pais, famílias, estudantes e profissionais de educação infantil no século XXI e constitui-se, assim, como um precioso auxiliar, tanto para futuros professores, como para todos aqueles que queiram atualizar os seus conhecimentos e aprofundar a sua formação.

Espera-se que a partir desta, pesquisa, os professores das instituições académicas do nível superior e das áreas afins tenham melhor entendimento sobre o tema, uma visão técnica e científica mais abrangente. Estudos futuros serão necessários para dar continuidade a este estudo.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Débora de Souza et al. **Validação de cartilha sobre marcos do desenvolvimento da linguagem na infância.** Revista CEFAC, v. 22, 2020.

ALMEIDA, N.; DA SILVA, D. A.; DA SILVA, L. R. V.; VOJCIECHOWSKI, A. S.; MOTTER, A. A.; ZOTZ, T. G. G. **Análise do desenvolvimento neuropsicomotor de prematuros em ambulatório multidisciplinar: uma visão da fisioterapia.** Revista Pesquisa Em Fisioterapia, v. 11, n. 1, p. 1–10, 2021.

ARAÚJO, L. B.; NOVAKOSKI, K. R. M.; BASTOS, M. S. C.; MELO, T. R.; ISRAEL, V. **Caracterização do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças até três anos: o modelo da CIF no contexto do NASF.** Cad Bras Ter Ocup., v. 26, n. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1183>.

BARRETO, Ivana Cristina de Holanda Cunha et al. **Desenvolvimento e avaliação do protótipo da aplicação GISSA ChatBot Mamãe-Bebê para promoção da saúde infantil.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 26, p. 1679-1690, 2021.

BLASCA, Wanderléia Quinhoneiro et al. **Novas tecnologias educacionais no ensino da audiolgia.** Revista Cefac, v. 12, n. 6, p. 1017-1024, 2010.

BONUICK, Karen A.; SCHWARTZ, Barbara; SCHECHTER, Clyde. Sleep health literacy in head start families and staff: exploratory study of knowledge, motivation, and competencies to promote healthy sleep. **Sleep health**, v. 2, n. 1, p. 19-24, 2016.

BRASIL. **Caderno de Atenção básica Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento.** Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012.

CORSI, C. et al. **Repercussões de fatores extrínsecos no desempenho motor fino de crianças frequentadoras de creches.** Revista Paulista de Pediatria, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 439-446, 2016.

COSTA, Caroline Hermógenes; MOLINI-AVEJONAS, Daniela Regina. **A construção de um aplicativo para uso dos pais na intervenção fonoaudiológica.** CoDAS - Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020.

CUNHA, A. J.; LEITE, A. J.; ALMEIDA, I. S. **The pediatrician's role in the first thousand days of the child: the pursuit of healthy nutrition and development.** J Pediatr., Rio de Janeiro, v. 91, p. 44-51, 2015.

DELGADO, D. A.; MICHELON, R. C.; GERZSON, L. R.; ALMEIDA, C. S. DE; ALEXANDRE, M. DA G. **Avaliação do desenvolvimento motor infantil e sua associação com a vulnerabilidade social TT - Evaluación del desarrollo motor infantil y su asociación con la vulnerabilidad social TT - Evaluation of child motor development and its association with soci.** Fisioter. Pesqui. (Online), v. 27, n. 1, p. 48–56, 2020.

DE SOUZA, Jenifer Silva; KNOBEL, Keila Alessandra Baraldi. **Guia ilustrado de orientações a cuidadores de crianças com deficiências neuromotoras**. ConScientiae Saúde, v. 18, n. 1, p. 8-17, 2019.

FALKENBERG, M. B.; MENDES, T. DE P. L.; MORAES, E. P. DE; SOUZA, E. M. DE. **Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva TT - Health education and education in the health system: concepts and implications for public health**. Ciênc. saúde coletiva, v. 19, n. 3, p. 847–852, 2014.

FREITAS, Ana Angélica de Souza; CABRAL, Ivone Evangelista. **O cuidado à pessoa traqueostomizada: análise de um folheto educativo**. Escola Anna Nery, v. 12, n. 1, p. 84-89, 2008.

HAMDANI, Syed Usman et al. **Effectiveness of a technology-assisted, family volunteers delivered, brief, multicomponent parents' skills training intervention for children with developmental disorders in rural Pakistan: a cluster randomized controlled trial**. International journal of mental health systems, v. 15, n. 1, p. 1-17, 2021.

KITSAO-WEKULO, Patricia et al. **Development and feasibility testing of a mobile phone application to track children's developmental progression**. Plos one, v. 16, n. 7, p. e0254621, 2021.

LLAGUNO, Nathalie Sales; PINHEIRO, Eliana Moreira; AVELAR, Ariane Ferreira Machado. **Elaboração e validação da cartilha "Higiene do Sono para Crianças"**. Acta Paulista de Enfermagem, v. 34, 2021.

MARTINS, Aline; FRANCO, Elen Caroline; CALDANA, Magali de Lourdes. **Elaboração e avaliação de um website sobre o desenvolvimento da linguagem infantil: portal dos bebês-desenvolvimento da linguagem**. Revista CEFAC, v. 17, p. 159-168, 2015.

MENDONÇA, Júlia Escalda; LEMOS, Stela Maris Aguiar. **Promoção da saúde e ações fonoaudiológicas em educação infantil**. Revista CEFAC, v. 13, n. 6, p. 1017-1030, 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2016/janeiro/13/Diretrizes-deEstimulacaoPrecoce.pdf>.

MORAIS, Rosane Luzia Souza; CARVALHO, Alysson Massote; MAGALHÃES, Livia Castro. **O contexto ambiental e o desenvolvimento na primeira infância:**

estudos brasileiros. Journal of Physical Education, v. 27, n. 1, p. 2714, 2016.

PEREIRA NETO, G. G.; NUNES, W. DE B.; ANDRADE, L. D. F. DE; REICHERT, A. P. DA S.; SANTOS, N. C. C. DE B. S.; VIEIRA, D. DE S. **Vigilância do desenvolvimento infantil: implementação pelo enfermeiro da Estratégia Saúde da Família TT - Child developmental monitoring: implementation through the family health strategy nurse TT - Vigilancia del desarrollo infantil: implementación por**. Rev. Pesqui. (Univ. Fed. Estado Rio J., Online), v. 12, p. 1309–1315, 2020.

QIU, Ting et al. **Application of Telemedicine for Preliminary Screening of Autism Spectrum Disorder**. Frontiers in Pediatrics, v. 9, 2021.

REYNAUD, Eve et al. **Sleep and its relation to cognition and behaviour in preschool-aged children of the general population: A systematic review**. Journal of sleep research, v. 27, n. 3, p. e12636, 2018.

ROHDE, Aleti Aparecida da Rocha. **Experiência de trabalho dos profissionais da enfermagem no contexto da covid-19: uma revisão integrativa**. 2021. Artigo (Graduação em Psicologia) - Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2021.

SANTOS, Cristina Mamédio da Costa; PIMENTA, Cibele Andrucio de Mattos; NOBRE, Moacyr Roberto Cuce. **The PICO strategy for the research question construction and evidence search**. Revista latino-americana de enfermagem, v. 15, p. 508-511, 2007.

SCOPEL, Ramilla Recla; SOUZA, Valquíria Conceição; LEMOS, Stela Maris Aguiar. **A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura**. Revista CEFAC, v. 14, p. 732-741, 2012.

SELÇUK, Ayşe Adin. **A guide for systematic reviews: PRISMA**. Turkish archives of otorhinolaryngology, v. 57, n. 1, p. 57, 2019.

SILVA, Morgana Borges et al. **Assistência a crianças com atraso neuromotor: perfil epidemiológico e experiência interdisciplinar**. Rev. Med. Minas Gerais, 2015.

SOUZA, Cristina Silva; TURRINI, Ruth Natalia Teresa. **Construct validation of educational technology for patients through the application of the Delphi technique**. Acta Paulista de Enfermagem, v. 25, n. 6, p. 990-996, 2012.

TOMLINSON, Mark et al. **Setting global research priorities for developmental disabilities, including intellectual disabilities and autism**. Journal of

Intellectual Disability Research, v. 58, n. 12, p. 1121-1130, 2014.

WANG, Fei et al. **The prevalence of autism spectrum disorders in China: a comprehensive metaanalysis.** International journal of biological sciences, v. 14, n. 7, p. 717, 2018.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. **The integrative review: updated methodology.** Journal of advanced nursing, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

VIEIRA, V. C. L. et al. **Puericultura na atenção primária à saúde: atuação do enfermeiro.** Cogitare Enfermagem, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/26384/17577>. Acesso em: 02 dez. 2021.

YÁNEZ, J. L. **Os desafios do marco legal para a primeira infância.** BRASIL. Câmara dos deputados. Centro de Estudos e Debates Estratégicos: Avanços do marco legal da primeira infância. Brasília: SEGRAF, 2016. p. 86-88. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/Avancos-doMarco-Legal-da-Primeira-Infancia-1.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE E O SEU ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

THE IMPORTANCE OF THE ENGLISH LANGUAGE NOWADAYS AND ITS TEACHING IN PUBLIC SCHOOLS

Elias Marcio Carneiro da Silva ¹

RESUMO

O trabalho com a Língua Inglesa nas escolas públicas geralmente apresenta-se de forma pouco dinâmica e motivadora para os alunos. Muitas vezes encontra-se turmas numerosas, alunos desinteressados e professores com pouca experiência. Este artigo objetiva analisar a importância da Língua Inglesa na contemporaneidade e a situação atual do seu ensino nas escolas públicas, além de enfatizar o uso da ludicidade em sala de aula, mostrando como nossos alunos podem ser motivados a aprender inglês de maneira significativa e lúdica.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Escola Pública. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

The work with the English language in public schools is usually developed without motivation and a bit dynamic for the students. There are often classes with many students, disinterested students and teachers with little experience. This article aims to analyze the importance of the English language nowadays and the current situation of its teaching in public schools, in addition to emphasizing the use of playfulness in the classroom, showing how our students can be motivated to learn English in a meaningful and playful way.

KEYWORDS: English Language. Public School. Teaching And Learning.

¹ Mestrando em Ciências da Educação, especialização em Língua Inglesa pela Faculdade do Noroeste de Minas, especialização em Informática na Educação pela Faculdade Alfa América, graduado em Letras Português-Inglês pela Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC, professor de Língua Inglesa da rede pública. E-mail: eliasmarcios@yahoo.com.br – Currículo Lattes: //lattes.cnpq.br/6720372791417077

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, alguns questionamentos de alunos e professores, têm mostrado que o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas, tornou-se monótono e distante da realidade vivenciada. Muitas vezes, encontra-se professor desmotivado e com pouca formação, alunos sem interesse e com baixa autoestima, tudo isso dificulta o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. É imprescindível então, mostrar ao alunos a importância de aprender inglês na contemporaneidade, pois a aprendizagem de Língua Inglesa é essencial mesmo para quem não pensa em sair do Brasil.

Hoje em dia, com a transposição das fronteiras internacionais, a globalização, o crescimento dos mercados, a comunicação pela internet, os avanços tecnológicos, tudo isso mostra ao estudante brasileiro, a real necessidade e urgência de se comunicar através da Língua Inglesa.

A língua inglesa tem ocupado um papel de destaque no cenário mundial. O inglês é o idioma da divulgação do conhecimento científico, da internet, além do mais, a maior quantidade de informação que circula hoje pela internet encontra-se em inglês. Moita Lopes considera o idioma inglês como “a língua mais usada para a comunicação global” e também, como “a mais presente no mundo da tecnologia”.

Então, faz-se necessário repensar o ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas, despertando no aluno a real necessidade de sua aprendizagem. Todavia, o seu ensino não deve estar limitado à mera aquisição de normas e regras linguísticas, frustrando o aluno e impedindo o seu desenvolvimento cultural.

DESENVOLVIMENTO

Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, tem-se o professor como peça chave para a condução e desenvolvimento desse processo de

aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas públicas. Segundo Rajagopalan(2006) a maneira de ensinar os alunos a dominar a Língua Inglesa sem ser dominado por ela, é seguindo o objetivo de ampliar a visão cultural do aluno, e nunca substituí-la. O autor salienta ainda que, a Língua Inglesa precisa passar a ser ensinada com o intuito de formar cidadãos do mundo, capazes de enfrentar os novos desafios.

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira, a aprendizagem de Língua Inglesa de modo especial, vai muito além da simples aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas, ao ter contato com um a nova língua o aluno terá acesso a outras formas de ver o mundo que o cerca, conhecerá outros contextos sociais e culturais. O professor em sala de aula, ao propiciar a reflexão sobre a realidade política, econômica, social e cultural de países de Língua Inglesa, faz com que o aluno amplie seu conhecimento de mundo, não só no que se refere à aquisição de informação, mas também a sua formação como cidadão.

Moita Lopes (2005), afirma que as aulas de inglês seriam o melhor lugar para debates culturais e de políticas de diferença, pois além de possibilitarem a abordagem do mundo multi-cultural construído em outra língua, possibilitam também ao aluno pensar suas próprias práticas culturais.

Ao aprender um novo idioma, o aluno amplia seus horizontes, sua visão de mundo e ajuda a despertar em si o respeito pelas diferenças, aprendendo assim, a ter mais consciência de seu papel como cidadão integrante e participante desse mundo plurilíngue. Além do mais, estudar uma nova língua é abrir as portas do mundo das tecnologias, do trabalho, é aumentar sua autoestima, é enriquecer seus conhecimentos e ampliar seu universo como cidadão, possibilitando-lhe o uso desses conhecimentos como mecanismo de inclusão social.

A LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE E SEU ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA

Percebe-se atualmente na sociedade brasileira que só o português não basta para que possamos entender o nosso cotidiano, pois a Língua Inglesa está cada vez mais presente em nossa rotina diária. Segundo Ron Martinez(2003), passou pela rua, entrou em qualquer shopping do país, leu qualquer revista nacional, não há como evitar a influência da Língua Inglesa. O inglês está na televisão que se assiste, na música que se ouve, até na comida que se come. Ainda, de acordo com o autor, ele afirma que “no português, existem mais de 500 vocábulos de origem inglesa usados no dia-a-dia. São tantos que as pessoas nem reparam mais que estão misturando inglês com português”.

Sobre a influência da Língua Inglesa na contemporaneidade, Ron Martinez (2003) traz ainda mais algumas considerações:

Já existem quase 500 milhões de falantes de inglês como língua materna. Os não-nativos, no mínimo, outros 500 milhões. Não é a língua mais falada do mundo (posição ocupada pelo mandarim), mas é a língua estrangeira mais falada do mundo, usada oficialmente em mais de 60 países do mundo e semi-oficialmente em mais de 20. É o idioma de todos os meios de comunicação, de aeroportos, do turismo, dos negócios, dos congressos, da ciência, da medicina, da diplomacia, dos esportes, do fast-food, da música popular, da publicidade e da internet. Nada menos do que dois terços dos cientistas do mundo escrevem em inglês.

O próprio aluno se utiliza do inglês em suas comunicações diariamente seja através da internet, no supermercado, nas locadoras, nos shoppings. Todavia, na hora em que se propõe a aprender o idioma em sala de aula, se mostra resistente, indagando como não tivesse que estudar, ou muitas vezes sem motivação para aprender por achar que a Língua Inglesa não tem importância em sua vida. Diante disso, o papel do

professor é tentar despertar no aluno a motivação de aprender inglês pela percepção do uso dessa língua em seu meio social.

O ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas não pode focar apenas a transmissão de conteúdos, faz-se necessário criar atividades em sala de aula que despertem e explorem os aspectos culturais da língua. Dessa forma, os alunos terão uma melhor compreensão da cultura dos países de Língua Inglesa e da sua própria cultura, além de despertar neles uma posição crítica e reflexiva diante desses dois contextos.

Paulo Freire (1978), expõe uma visão desafiadora e criativa sobre atuação do professor no ensino significativo e verdadeiramente democrático. Segundo ele, a sala de aula em que o aluno está inserido deve ser um tempo e um espaço de produção de conhecimento, onde se ensina e aprende, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da cooperação. Portanto, é preciso que o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas se torne significativo e prazeroso, permitindo uma melhor compreensão da importância de seu aprendizado no mundo atual.

Sabe-se que o professor é o elemento fundamental na busca do sucesso da aprendizagem da Língua Inglesa em sala de aula. Nesse sentido, vê-se aí a grande importância da prática docente está voltada para a ludicidade.

Campos(1986) afirma que:

“A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula”.

No ensino da Língua Inglesa, o lúdico pode ajudar muito na aquisição da escrita e da oralidade, pois transforma a sala de aula em um espaço de descontração e interação, fazendo com que os estudantes se sintam mais a vontade e mais motivados a aprender, pois a motivação é parte imprescindível no

processo de ensino e a aprendizagem e o ensino de Língua Inglesa é uma boa maneira de estimular no aluno esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores e os documentos citados nesse artigo referem-se à Língua Inglesa como idioma da globalização, ou seja, o inglês como senha de inserção ao mundo globalizado, das tecnologias, da medicina, da música, da informática e do entretenimento. Sabe-se que o inglês tem ocupado o status de língua global, e como fazemos parte desse mesmo mundo temos que aprender inglês. E a sala de aula torna-se o melhor lugar para isso, pois muitas vezes é o único meio de acesso que o aluno tem para aprender Inglês.

Ao dialogar com Ana Célia, professora da rede pública de ensino sobre o ensino de Língua Inglesa, ela afirma que “através do ensino da Língua Inglesa na sala de aula, o aluno pode fazer uma reflexão sobre os diferentes tipos de conhecimentos que contribuirão não só para sua formação acadêmica, mas na construção de um mundo melhor.” Para reforçar ainda mais sobre a importância da Língua Inglesa e de seu ensino como meio de inserção social, Rajagopalan afirma que:

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é $\frac{1}{4}$ da população mundial – já possui algum conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra em situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história (2005. p. 149).

Em conformidade com o autor citado, Suzana Rios, aluna do Ensino Médio de uma escola pública no município de Pé de Serra – Bahia vem afirmar sobre a importância do ensino da Língua Inglesa na

contemporaneidade. Segundo ela, “é importante aprender inglês porque só assim podemos possuir um conhecimento mais amplo, para compreender melhor o nosso cotidiano”.

No Brasil, a Língua Inglesa faz parte da grade curricular da maior parte das escolas públicas. Portanto, ver-se aí a necessidade do seu ensino está voltada para práticas inovadoras, capazes de despertar no aluno a motivação em aprender inglês, pois o mesmo já sabe de sua influência e importância na atualidade.

Conclui-se então diante de tantos questionamentos, que na contemporaneidade é cada vez mais urgente aprender inglês, pois a Língua Inglesa está enraizada em nosso cotidiano, seja nos produtos de beleza que compramos, acessórios que usamos, música que escutamos, enfim o inglês já faz parte da nossa vida diária. E para que possamos fazer parte desse mundo globalizado como sujeitos investigativos e reflexivos o conhecimento de Língua Inglesa torna-se primordial e urgente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Códigos e suas Tecnologias.** Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 1999

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1991.

LOPES, Moita. Interação e aprendizagem de leitura em sala de aula em língua estrangeira e materna na escola pública. In: LOPES, L. P. Moita; MOLICA, M. C. (Org.). **Espaços e interfaces da linguística e da linguística aplicada.** Cadernos Pedagógicos. Rio de Janeiro: URFJ, 1995.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva.** In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. (orgs). **A Geopolítica do Inglês.** Parábola, 2005, p. 135-159.

MARTINEZ, Ron. **Inglês made in Brasil: origem e histórias das palavras do inglês usadas no nosso português.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

PDCA: PERSPECTIVAS DE OTIMIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TIMON – MA

PDCA: PERSPECTIVES FOR OPTIMIZING PEDAGOGICAL WORK IN A FULL HIGH SCHOOL IN TIMON – MA

Ieda Maria Amorim Sales ¹
Pedro Oliveira de Sousa ²
Francisco José Lopes Cajado ³

RESUMO

Este trabalho buscou compreender o processo de execução do ciclo *Plan, Do, Check e Act* (PDCA) em meio ao ambiente de gestão escolar. A pesquisa foi realizada no Centro Educa Mais Jacira de Oliveira e Silva (CEMJOS), em Timon-Maranhão e teve como objetivo principal identificar o ciclo PDCA como ferramenta para acompanhamento e procedimentos de ajustes necessários aos processos pedagógicos. De maneira específica, o trabalho procurou investigar a eficácia deste método no gerenciamento de metas, bem como a convergência entre a concepção teórica do Ciclo PDCA e as ações realizadas junto à equipe de docente. Assim, para a realização do trabalho, foi utilizada uma abordagem quanti-qualitativa, através de aplicação de questionários. Dado tais passos, foram obtidas percepções que a aplicabilidade do método PDCA ainda não se dá de forma consciente e que as etapas não são concluídas, com sucesso na educação, por desconhecimento e mau gerenciamento das etapas planejadas. Entretanto, através dos dados aqui apresentados, o trabalho mostra que esta ferramenta poderá contribuir para aplicação na gestão de instituições educacionais, ou ainda, no gerenciamento de sala de aula através do planejar, executar, reavaliar e agir.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclo PDCA. Educação de Tempo Integral. Gerenciamento Pedagógico. Atuação Docente.

ABSTRACT

This work sought to understand the execution process of the Plan, Do, Check and Act (PDCA) cycle within the school management environment. The research was carried out at the Centro Educa Mais Jacira de Oliveira e Silva (CEMJOS), in Timon-Maranhão and its main objective was to identify the PDCA cycle as a tool for monitoring and adjusting procedures necessary for the pedagogical processes. Specifically, the work sought to investigate the effectiveness of this method in managing goals, as well as the convergence between the theoretical conception of the PDCA Cycle and the actions carried out with the teaching team. Thus, to carry out the work, a quantitative and qualitative approach was used, through the application of questionnaires. Given these steps, perceptions were obtained that the applicability of the PDCA method still does not occur consciously and that the steps are not successfully completed in education, due to lack of knowledge and poor management of the planned steps. However, through the data presented here, the work shows that this tool can contribute to the application in the management of educational institutions, or even in the classroom management through planning, executing, reevaluating and acting.

KEYWORDS: PDCA cycle. Full Time Education. Pedagogical Management. Teaching Performance.

¹ Graduada em Ciências com Habilitação em Biologia (URCA). Especialista em Ecologia (URCA). Especialista em Gestão da Educação Pública (UFJF). Mestra em Ciências da Educação pela ACU- Absolute Christian University. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/1723401023042830

² Graduado em Ciências Contábeis (UVA). Licenciado em Matemática (UVA). Gtaudado em Curso tecnólogo em Construção Civil (UVA). Graduado em Engenharia Cív (UNIASSELVII). Especialista em Finanças, auditoria e Contoladoria (INTA) e Mestrando em Ciências da Educação pela ACU- Absolute Christian University. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/6716247925089604

³ Doutor em Biotecnologia (UFC). Mestre em Engenharia de Pesca (UFC); Especialista em Análises Clínicas (Faculdade Única - MG); licenciado em Ciências Biológicas (UECE); Bacharel em Ciências Biológicas (UECE); Professor celetista da Faculdade Metropolitana de Horizonte e professor colaborador da ACU - Absolute Christian University. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7366500861439534

INTRODUÇÃO

A aplicabilidade do método PDCA, que é uma simplificação das palavras inglesas *Plan, Do, Check e Act*, ou seja, “Planejar”, “Fazer”, “Testar” e “Agir”), é uma fonte constante para a execução de uma gestão eficiente, de acordo com a ótica do idealizador da prática: Walter Andrew Shewhart e do propagador William Edwards Deming. Todavia, mesmo sendo tal abordagem criada com fins de gestão empresarial, a transmutabilidade, para a área educacional, tem sido sucessivamente alcançada na execução do currículo escolar, além de estar em consonância com as pretensões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualizada, no Brasil, desde o ano de 2017.

Portanto, esta pesquisa foi fundamentada, para obtenção de uma ferramenta de gestão pedagógica avaliativa e de sala de aula. Para isto, se torna necessário ter no espaço escolar a sequência: Planejar, Fazer, Testar e Agir, não abandonando as causas que tornam necessárias o aprofundamento e compreensão deste método por parte dos gestores pedagógicos e sua aplicação através dos professores.

Logo, permanecer em estado de neutralidade, mesmo visualizando que há desconhecimento da real efetivação do ciclo PDCA nos espaços educativos das escolas públicas brasileiras, é minimizar os prejuízos da exiguidade de uma aprendizagem significativa.

Assim, a presença dos estudos da metodologia PDCA, no âmbito educacional é uma constante na literatura e fontes de estudiosos brasileiros da temática como, por exemplo: Campos (2013), Neves (2007) e Fava (2014; 2016). Nesse aspecto, a sustentação do referido trabalho partiu do percurso desses autores e outras referências acadêmicas em prol da averiguação da aplicação do ciclo PDCA na escola Centro Educa Mais Jacira de Oliveira e Silva (CEMJOS) em Timon-MA. Para isto, foi observando e analisando a atuação pedagógica dos coordenadores

e professores da área de linguagens do anunciado Centro de Ensino.

Com vistas à aplicabilidade desta pesquisa as etapas iniciais, intermediárias e finais, foram norteadas pelas suas primícias básica de se sustentar na possibilidade dos alunos da CEMJOS alcançarem experiências exitosas ao final do ensino básico através de práticas ordenadas do ciclo PDCA.

Ao se tratar da temática PDCA, enquanto perspectiva de otimização do trabalho pedagógico, foram expostas as problematizações de diversas ordens, mas a principal efetivação de desordem foi demonstrada em não se inserir na rotina escolar o foco no aprofundamento do que seja, e no porque se deve utilizar método de melhoria contínua PDCA.

Diante do exposto, cabe a pergunta: Como o ciclo PDCA pode otimizar o trabalho pedagógico da área de linguagens no CEMJOS?

Assim, o trabalho objetivou compreender como o Ciclo PDCA otimiza o trabalho pedagógico, na Área de Linguagens no CEMJOS em Timon – MA, e ainda descrever o ciclo como ferramenta para acompanhamento e procedimentos nos ajustes necessários aos processos pedagógicos da área de linguagens. Visou ainda, investigar a eficácia da aplicabilidade do ciclo a partir de abordagens do referido método, além de comparar a convergência entre a concepção teórica deste ciclo e, por fim, investigar ações realizadas pela coordenação pedagógica junto a equipe de professores, com vistas à melhoria contínua no processo ensino aprendizagem dos estudantes.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa teve como base o estudo do Ciclo PDCA, sob a perspectiva do contexto educacional. Neste sentido, para sustentação desta investigação, o trabalho foi respaldado através dos teóricos Albuquerque (2015), Freitas (2006), Moll, (2012),

Guará (2006), Camargo (2017), Alves (2015), Leonel (2008), Nunes (2001) e Borba (2019), dentre outras. Composto a relação teórico-prática, o trabalho teve como objeto de pesquisa o Centro Educa Mais Jacira de Oliveira e Silva (CEMJOS), modelo de Educação em Tempo Integral na cidade de Timon-MA.

Foi utilizada, a abordagem do método quali-quantitativa de dados primários e secundários, detendo em sua natureza, a pesquisa aplicada e subjetiva através de procedimentos de campo, coleta de dados e análise e percepção dos autores envolvidos na pesquisa.

Desse modo, foram utilizados questionários que culminaram com dados percentuais demonstrados através de relatos de seus entrevistados.

O campo específico da prática do referido trabalho ocorreu na Área de Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias. Já para a pesquisa de campo, em sua primeira etapa, foram observadas reuniões da área, em um período de cinco encontros na escola, no período de fevereiro a março de 2019.

Em uma segunda etapa, após registros, foram aplicadas formações teóricas ao grupo sobre o ciclo do PDCA. Na terceira etapa, foi entregue um questionário com perguntas direcionadas aos docentes com intuito conhecer os sujeitos envolvidos no processo e avaliação e compreensão dos mesmos sobre o Ciclo. Em uma quarta etapa, foram escolhidos três profissionais da área de linguagens, que haviam participado da terceira etapa e foram colaboradores diretos da pesquisa de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Questionário 1, a primeira pergunta foi: “A reunião foi planejada a partir de um tema?” Foi percebido que a reunião realizada detinha um ponto inicial, o planejamento informal. Sem tema gerador pedagógico, conseqüentemente o foco da temática

foi, “Em parte”, uma abordagem restrita e indireta. A referida afirmação ocorreu pelo fato de a reunião ter sido distribuída, na sua grande maioria, com pautas informativas de cumprimento de agenda e ou mudança da agenda por ocasião de situações não previstas, com inserções de ações que não estavam inseridas na agenda anual da escola.

Nisto, por não se ter um plano geral oriundo de uma comanda pedagógica, por exemplo, a reunião ter como princípio, meio e fim a escolha de uma metodologia a ser aplicada e inserida na rotina da sala de aula, ou a aprendizagem de uma nova abordagem. Portanto, este fato promoveu as etapas Ciclos do PDCA: “Fazer” e optou por 100% dos entrevistados responderam “Em parte”.

Assim, a opção “Em parte”, retira da base da reunião a conduta técnica de focar e direcionar a reunião em um plano diretor. Nesta percepção, não contempla o “Do”, justamente pelo fato de a equipe não ter sido treinada para, antecipadamente, se envolver na articulação de uma ação prevista e determinada. Desta forma, se o “Do”, na observação feita, não teve nenhuma função na reunião, logo o “Plan”, planejamento e identificação do problema, não foi identificado.

No referido contexto, se não há uma observação analítica e objetiva da situação, o “Plan”, pode ser confundido por organização e comandos prévios, quando se há a distribuição de um roteiro impresso. Por isso, a noção limitada e mínima de compreender organização prévia é trilhada sob uma falácia, pois induz os menos experientes e os mais experientes também a um erro comum ao observar a reunião foi que todos os participantes se sentiam confortáveis ao ter um documento impresso. Esta percepção faz jus à segunda pergunta do Questionário 1: “Houve distribuição de roteiro impresso?”

Ficara, portanto, fragilizada a ação de se ter um tema gerador, ou seja, um tema problema, não

havendo defectividade, apenas uma implicação oculta de um “Plan” induzida pela obtenção de um roteiro impresso. Desta maneira, pode ser citado, quando foi discutido sobre datas de avaliação que incluíram o termo, “sequência didática”, que é um item de discussão pedagógica, mas que não foi dada uma profundidade teórica.

Cabe, nesta observação, a pergunta: O tema foi focado em um plano geral de alguma ação pedagógica? Nesse ínterim, não havendo tema gerador, logo não se trouxe para discussão uma análise de estudo de caso. Neste caso, esta observação foi feita a partir da pergunta: “O tema abordado colaborou para análise de estudo de caso?” Na referida pergunta, optou-se por 100% do diagnóstico: “Em parte”.

Portanto, ficou perceptível que o estudo de caso deveria estar relacionado ao tema gerador, ao objetivo de “quebrar o problema”. Assim, a opção “Em parte” se deu pelo fato de haver pauta na reunião, mas generalizada, distribuída sob a execução de agenda: datas, entregas de minuta de prova, como já citado. O que induz ao erro de percepção de que há um plano geral pedagógico e, por tanto, há uma análise de estudo de caso. A falácia quanto a esta percepção é algo muito comum, infelizmente, em momentos de encontros pedagógicos, pois não havendo conhecimento teórico do Ciclo PDCA, uma prévia organização de encontro semanal, já é motivo de uma análise tendenciosa e pouco teórico-prática.

Os entrevistados foram questionados, através da observação do uso de tema gerador baseado em um problema: “Plan”, se o tema articulado na reunião favoreceu à análise de estudo de caso. Os 100% dos entrevistados afirmaram que “Em parte” foram favorecidos.

Não soa como positivo a análise de observação pelo critério “Em parte”, todavia a inexperiência de comandos e compreensão do Ciclo PDCA são notórios.

Relativo ao segundo tema: “Direcionamento/orientação pedagógica” foi percebido fragilidades no que se refere a apresentação de abordagens PDCA. Neste caso, foi observado que, na visão dos participantes: PCA e docentes, não necessariamente precisam trazer, de modo explícito e diretivo, a informação que se utiliza esta ferramenta, quais das etapas do Ciclo estavam utilizando e sua relação nas falas colocadas.

Desse modo, mesmo tendo sido pautado alguns problemas como “rotina escolar dos estudantes: deveres e atividades práticas”, não foi considerado, em nenhum momento, informar que na referida reunião iria se trabalhar a Etapa “Plan”.

Desta forma, 100% da comanda de utilizar, na pauta pedagógica, algumas das etapas do Ciclo PDCA, não foram executadas, tendo em vista que se não há consciência teórico-prática, não se pode afirmar, com certeza, que, de modo correto e técnico, se utilizou um dos Ciclos. Pincelar em falas, sinalizar de modo indireto é, em suma e na prática, não fazer uso dos Ciclos tal como a literatura em torno do assunto conduz.

Sobre a pergunta: “A pauta pedagógica seguiu em algumas das etapas do Ciclo PDCA?” Não ocorreu direcionamento integral ou parcial em discutir e redirecionar o “Plan” quanto a pauta dos Planos de Atividade Docente, ou seja, não houve pauta focada em replanejamento.

O ato de revisar que é utilizado por meio do “Check” é um pano diretor de sucesso, comandos, como já dito de realinhamento, é uma premissa necessária. Nisto, pular etapas ou não seguir nenhuma sob a perspectiva do Ciclo PDCA acaba que, a curto e a longo prazo, metas mínimas não podem ser alcançadas, quiçá metas ambiciosas.

Dentro do grupo observado, ainda há muito o que se perceber sobre a necessidade do alinhamento via PDCA, o uso isolado não predispõe sucesso a longo prazo.

Quanto às dificuldades na rotina pedagógica, alguns dos docentes presentes se manifestaram sobre dificuldades de aplicar 100% a rotina prevista de conteúdos revisionais a serem executados no período em questão. Nesse sentido, na observação, foi percebido que, por limitação de tempo, teve-se a escuta por parte do PCA, mas não se obteve resposta em prontidão para a situação.

Ademais, apesar da sinalização de resolução do problema identificado pelos professores, não foi deixada nenhuma referência para ser pesquisada e obter mais orientações sobre as soluções de problemas através do Ciclo PDCA.

No terceiro encontro, “Planejamento de aulas”, foi observado que estes foram construídos, direcionados e ofertados modelos a serem seguidos. Porém, não são realizados de modo coletivo, exceto o Plano Anual.

Foi observado, portanto, que a relação de prever ou evitar problemas, não é uma prática comum. Para mais, o problema estando em atuação, não se tem como solução o replanejar em conjunto, pois replanejar-se, pelo observado é uma ação individual. Sobre a pergunta: “Executou-se em algum momento da reunião, de modo coletivo, a construção dos planos pedagógicos?”

Para mais, no que concerne o aproveitamento da reunião para retificar e prever metas de atuação na execução do Plano de Atividade Docente, deu-se “em parte”, já que mesmo não sendo o ideal, a reflexão de estar em dia com os planejamentos é, sem dúvida, uma meta mínima para se obter uma boa execução de gestão de sala de aula, contudo não é o suficiente. Por isto, a referida situação foi aplicada como “Em parte”, por não ter de ambos participantes: PCA e docentes, apresentação de estratégias/condução e metas no contexto de aprimoramento dos planos.

Aprimorar e melhorar, não se dá, na gestão de sala de aula sem Planejar, Fazer, Verificar e Agir.

Portanto, cada passo é de suma importância para que o ato de construção ou reconstrução do planejamento, não se torne mecânico, em uma automatização que não percebe mais a conduta humana, dinâmica e de rotatividade necessária.

De outro modo, nas falas observadas, foram feitas tratativas sobre a necessidade de nivelar, porém as estratégias conduzidas pelo PCA não induziram os docentes a terem opções entregues via material, por exemplo, para serem utilizadas como forma de pesquisa e alcançar a compreensão das etapas do Ciclo “Planejar e Testar”. Tais opções, seriam importantes para a condução do replanejamento, o que justifica também o porquê de considerar esta ação como não concluída em sua totalidade, mas parte dela.

Desta maneira, 100 % do uso junto aos docentes, quanto a orientação de alguma demanda do Ciclo PDCA, não foi executada.

Relativo ao quarto encontro, foi tratado o “acompanhamento da rotina pedagógica”. E neste foco, ocorreu, 100%, “em parte”, discussões sobre melhorias didáticas na rotina em sala de aula, tendo em vista que os docentes, em algum momento da reunião, pincelaram sobre a problemática, expondo suas dúvidas, mas também, de modo breve, suas conquistas pedagógicas.

Todavia, a referida pauta não foi o centro da discussão, por isso não se trouxe, via PCA, nenhum elemento formal do Ciclo PDCA para discutir e analisar, de modo teórico-prático, a ação de “Testar” como estratégia metodológica.

Em tal observação, se torna perceptível que se não houve centralidade de uso total da reunião para formação e aprendizagem, de modo técnico, de “Acompanhamento da rotina pedagógica”, consecutivamente, também “Em parte”, pontuou-se sobre melhorias didáticas na rotina em sala de aula, a partir dos problemas já identificados.

No quinto encontro da primeira etapa da pesquisa, “Estudo dos percentuais de resultados nas avaliações escolares realizada pelos alunos”, não houve discussão, a partir do Ciclo PDCA, sobre avanços ou ponto de estrangulamento observados nas avaliações de rotina. Assim, não houve apresentação de amostras de percentuais de acompanhamento dos resultados das avaliações entre um período e outro.

Na segunda etapa da pesquisa, foi possível construir uma formação articulada a partir do que não se deu de modo exitoso nas reuniões quanto aos aspectos pedagógicos.

Neste contexto, foi primordial se ater ao que era essencial e pontual para a equipe. Desse modo, a execução do momento formativo teve como escolha, na parte teórica, a apresentação e explicação da abordagem de três teóricos pertinentes aos estudos do Ciclo PDCA no gerenciamento da rotina no âmbito educacional: Fava (2014 e 2016), Campos (2013) e Camargo (2017).

Através de uma roda de conversa, foram lidos trechos de citações necessárias para a compreensão da importância da aplicabilidade do Ciclo PDCA como estratégia de gestão de sala de aula. Entre os pontos discutidos, foram focados a necessidade de as reuniões terem como base um dos Ciclos como tema gerador de área, seja para identificar problema e propor solução, ou para condução de formações (ICE, [2016]).

Na segunda etapa da reunião, foi apresentada a proposta da “Escola Modelo de Educação em Tempo Integral no Brasil”, o Ginásio Pernambucano. Para isto, foi utilizado como referência, o livro “Pernambuco cria, experimenta e aprova” (MAGALHÃES, 2008). Ao final desta etapa, foi indicada a leitura e estudo da referida obra aos docentes. Desta forma, foi alcançada a terceira etapa do processo, que visou conhecer os sujeitos participantes diretos e indiretos que contribuiriam para este trabalho. A

estratégia desta etapa foi permitir ao profissional, dispor de tempo hábil para resolução de dúvidas através dos Cadernos do Instituto de Corresponsabilidade em Educação CE (ICE, 2016).

Nas análises do Questionário 2, a primeira pergunta foi averiguar se os docentes conheciam o Ciclo PDCA. Desta forma, 55% dos participantes disseram que “Sim” e que utilizavam as estratégias do Ciclo como metodologias de gestão de sala de aula; 45% dos pesquisados disseram que usam “em parte” as referidas metodologias e 0% das respostas foram “desconheço totalmente”.

Foi demonstrado nas respostas que a equipe tem conhecimento de que, pelo menos, há metodologias que auxiliam na gestão em sala de aula, mas também, de certo modo, nos permite a dedução que há uma contradição entre a compreensão de saber sobre a existência do Ciclo e a aplicabilidade exitosa e explícita destas ferramentas.

A segunda pergunta correspondeu à tentativa de buscar conhecer se a Gestão Geral e Pedagógica incentivava o uso do Ciclo PDCA. Nesse sentido, 64% pesquisados disseram que “Sim, totalmente”, já 36% destes, disseram que “Em parte, fica só no discurso teórico” e 0% “Não, nunca fui motivado e ou apresentado a esta metodologia”.

Na situação anterior, é possível analisar que, a pesar da Gestão tentar se predispor a falar da importância do cumprimento do Ciclo, não existe na sua rotina, uma efetividade de encontros que permitam a constância dos estudos e aprendizagem sobre os quatro passos da repetição aplicada do PLAN-DO-CHECK-ACT, o que leva à 64% dos docentes acreditarem fazer o uso completo do Ciclo.

Quando questionados se aplicavam a ferramenta PDCA em auto avaliação como prática do trabalho pedagógico, apenas 18% responderam “Sim, sempre”. Todavia, 82% docentes, informaram que “Em parte, pois não consigo completar o Ciclo” e 0% “Nunca, pois não tenho interesse”.

Ficou demonstrada aqui uma consciência de que se autoanalisar é um processo complexo, mas necessário. Foi observado ainda uma coesão quanto a um dos pontos críticos da equipe de não dispor da aplicabilidade do Ciclo por completo.

Quanto à quarta pergunta se os docentes percebiam os benefícios do Ciclo PDCA em sala de aula, a minoria dos pesquisados, apenas 18% optaram por: “Sim, pois foco em sempre em utilizar, com sucesso, cada etapa”; e de modo quase unânime, 82% docentes sinalizaram que “Em parte, porque tenho dificuldades em cumprir o ciclo”, porém 0% participantes concordaram que “Nunca, pois não vejo benefícios”.

Tais obtenções de resultados na quarta pergunta, entram em consonância com a pergunta anterior, posto que mantém o patamar de similaridade de consciência de não completude do Ciclo.

No que concerne à tentativa de saber se os docentes dedicavam seu tempo pedagógico em momentos para estudar as etapas do Ciclo PDCA de modo consonante, nenhum dos pesquisados optaram por “Sim. Sempre faço este agendamento e cumpro,” e por “Nunca, pois no âmbito escolar, não tenho tempo suficiente para estudar”. Sem colocar obstáculo, 100% dos docentes, número total dos integrantes da equipe, optaram por: “Em parte, somente quando há tempo fora da rotina escolar”.

Portanto, existe um agravo persistente de que o tempo pedagógico inserido na carga horária semanal dos docentes não são utilizados para efeitos de estudo e pesquisa. Desta forma, pela percepção obtida, o tempo que os mesmos têm disponível é utilizado para uso de cumprimento de correção, preenchimento de diário escolar, planejamento de aula, inserção de novas rotinas não previstas.

No sexto item do Questionário 2, foi equitativa a participação dos sujeitos pesquisados, se levarmos em consideração que dos 11 participantes. Quando

questionados se utilizavam o Ciclo PDCA para retomar e recuperar ações que precisavam ser revistas no âmbito da gestão de sala de aula, 45% responderam que “Sim, sempre” e 55% optaram por dizerem que “Em parte, pois tenho pouco conhecimento teórico no tocante a recuperar ações e retomá-las a partir do PDCA.” Todavia, o que é positivo, 0% optaram por “Nunca, pois não tenho conhecimento algum de como proceder”.

Concisamente, se tem pontos contraditórios quando relacionados às perguntas anteriores, pois para replanejar, de acordo o Ciclo, antes mesmo da análise, *Check*, faz-se necessário identificar o problema em conjunto, *Plan*, e envolver as pessoas da equipe, no caso aqui em questão, os grupos organizados a partir do mesmo componente curricular, para diagnosticar, realinhar e assim, portanto, fazer: *Act.* e se não há planejamento coletivo dos Planos de Atividades Docentes, por exemplo, se tem uma condução falha que se dá pelo fato de não haver conhecimento médio ou profundo dos estudos do PDCA, o que não se dá de modo intencional ou antiética.

Diante das observações e dos pontos analisados, foram escolhidos três profissionais da área de linguagens, para serem participantes direto da coleta de dados. A escolha dos referidos profissionais foi intencionada justamente por estes serem responsáveis por ministrarem disciplinas que na área de Linguagens são de extrema importância para a atuação comunicativa: oral e escrita, além de que interligam as habilidades necessárias para a formação humana (fruição artística e autonomia) e profissional.

Na referida intenção, os docentes foram induzidos a responder o Questionário 3, entretanto, foi necessário que estes observassem a prática dos alunos em sala de aula, a partir de atividades de rotina, justamente para conseguir ter uma análise real se de fato, o ato de analisar e testar o que deu

certo e o que precisou mudar na prática pedagógica em torno do avanço dos estudantes. Uma prática voltada nesta pesquisa para observar a etapa “*Check*”, posto que sem este não há execução de sucesso entre o planejar e o fazer.

O Questionário 3 foi baseado em aplicabilidades pedagógicas do professor junto aos estudantes tendo em vista, mais especificamente, como já dito, a Etapa: *Check*, para assim, a posterior, recomeçar por meio do “*Act*”, e iniciar um novo giro.

Nesse sentido, a primeira das perguntas teve como foco saber quais as dificuldades persistiam no ato da ação de tentar promover recuperação pedagógica junto aos estudantes. Assim, 100% dos docentes foram unânimes e optaram por afirmar que “Aplico as ações recuperativas, mas não consigo individualizar o processo por falta de tempo”; Já 0% dos três pesquisados optaram por não confirmar “Não tenho interesse, até porque desconheço a aplicabilidade do *Check*” e por “Não consigo aplicar com êxito, pois desconheço os caminhos”.

Desta maneira, se tem uma realidade limiar que aproxima o posicionamento dos pesquisados quanto às respostas destes, no Questionário 2, no que concerne a não completude do Ciclo por não haver tempo específico para cumprir uma ação específica.

Indo detalhadamente à 1ª pergunta do Questionário 3, foi mostrado que os docentes compreendem muito bem o significado prático do que seja recuperar e que também têm ciência de que a referida conduta tem relação com etapas do Ciclo, embora não seja, em um sentido teórico.

Na 2ª pergunta, forma interrogados os 3 participantes com a seguinte pergunta: “Tenho espaço para replanejar a partir do uso do Ciclo PDCA?” 0% responderam “Sim, sempre; teoria e prática são 100% aplicadas. ” Já 100% deles responderam que “Na teoria sim, mas na prática a

execução não ocorre tal como almejado” e 0% dos docentes participantes optaram por “Não, nunca”.

Desta forma, se tem uma aproximação entre o Questionário 2 e o Questionário 3 quanto à ciência de que não se consegue replanejar a partir do Ciclo. Para mais, os docentes demonstram o entendimento de que teoria e prática não andam lado a lado quando se tem que testar, verificar o que deu ou não certo e o que pode ser realinhado com fins pedagógicos recuperativos.

Outrossim, quando comparado ao Questionário 2, ficou claro que as ações dos docentes, tinham comandos alinhados as etapas do PDCA, mas quando a situação era relacionar e teoria e prática, aquela ficara aquém.

Relacionada à 3ª pergunta do Questionário 3, os entrevistados foram indagados se estes retomavam o Plano de Atividade Docente a partir das orientações do Ciclo PDCA” e 0% deles não optaram por “Retomo, a partir do uso do Ciclo PDCA. ” 100% destes responderam que “Em parte, pois reconduzo o Plano de Atividade Docente, mas não verifico se há alinhamento com o referido Ciclo.” 0% dos entrevistados optaram por “Nunca, pois sei que é inviável na prática”.

Portanto, existe uma coerência quando 100% dos participantes, respondem que replanejam seus planos com vistas a recuperar os estudantes que detenham maiores dificuldades, mas que não explicitam as etapas do Ciclo de Melhoria Contínua e muito menos verificam se há alinhamento e quais das etapas da ferramenta pedagógica PDCA estão utilizando em cada ação.

Conforme o exposto, existe o uso desta ferramenta metodológica PDCA, mas o não conhecimento teórico desta, o que traz rupturas, fissuras para a concretude de uma ação pedagógica consciente, teórica, prática partindo de um eixo focal.

Em depoimento, um docente afirmou que se utiliza da prática de nivelamento e que utiliza do

Plano de Atividade Docente para realinhar suas ações e que busca conhecer os pontos frágeis e possíveis déficits de seu alunado. Portanto, mesmo não havendo realinhamento nas reuniões de área, o plano coletivo, a discussão teórica das etapas do Ciclo PDCA, o sujeito pesquisado, o professor pode fazer o uso desta ferramenta em sua rotina em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, não se percebe o uso das etapas do Ciclo PDCA, justamente por desconhecimento teórico e que este desalinhamento é concretizado quando os docentes afirmaram nos questionários 2 e 3 que a teoria e a prática não se aplicam no que foi planejado, mas não observaram alinhamento com o ciclo.

Foi possível concluir que a limitação de tempo do professor foi um fator preponderante para a não apropriação da melhor compreensão do PDCA, visto que a maioria sustentou que possui conhecimento de que esta abordagem existe, mas não cumprem totalmente as etapas do Ciclo. Assim, este cumprimento de Ciclo, se for observado em uma constância teórica, dá-se apenas de um modo não formal, posto que não são citados como referenciais teóricos, principalmente nos planejamentos.

Apesar de o CEMJOS, ser uma referência em escola de Tempo Integral no Estado do Maranhão, o déficit quanto aos estudos e domínio dos pilares pedagógicos sob a percepção do método PDCA ficou evidenciado nas quatro etapas da pesquisa. Todavia, através dos dados aqui apresentados, poderá contribuir para aplicação na gestão de instituições educacionais, ou ainda, no gerenciamento de sala de aula através do planejar, executar, reavaliar e agir.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. C. R. de Q. Avaliação da aplicação do ciclo PDCA na tomada de decisão em processos industriais. 2015. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Engenharia de Processos) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

ALVES, É. A. C. O PDCA como ferramenta de gestão da rotina. *In*: Congresso nacional de excelência em gestão, 11., 2015. **Anais** [...]. [S.l.:s.n.], 2015.

BORBA, V. R. Utilização do ciclo PDCA na organização do arranjo físico do laboratório de ajustagem do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Chapecó. *In*: Simpósio de integração científica e tecnológica do sul catarinense, 2., 2019. **Anais** [...]. [S.l.:s.n.], 2019.

CAMARGO, R. F. de. Ciclo PDCA: do conceito à aplicação do famoso Plan Do Check Act (tudo sobre Ciclo de Deming). **Treasy**, 3 jul. 2017.

CAMPOS, V. F. **Gerenciamento da rotina do trabalho do dia a dia**. 9. ed. Nova Lima: Falconi Editora, 2013.

FAVA, R. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de Ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FAVA, R. **Educação para o século XXI**: a era do indivíduo digital. São Paulo: Saraiva, 2016.

FREITAS, F. S. de. **Ciclo PDCA - uma solução estratégica**. 2006. Monografia (Especialização em Administração da Qualidade) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2006.

GENESINI, T. A. G. Avaliação e qualidade na educação profissional. 1998. **Dissertação** (Mestrado em Qualidade) – Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica, UNICAMP, Campinas, 1998.

GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**: Educação Integral, n. 2, 2006.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo escolar da escolha**. Recife: ICE, 2016.

LEONEL, P. H. Aplicação prática da técnica do PDCA e das ferramentas da qualidade no gerenciamento de processos industriais para melhoria e manutenção de resultados. 2008. **Monografia** (Curso de Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008

NEVES, T. F. Importância da utilização do ciclo PDCA para garantia da qualidade do produto em uma indústria automobilística. 2007. **Monografia** (Curso de Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.

ORIBE, C. Y. PDCA: origem, conceitos e variantes dessa ideia de 70 anos. **UBQ – União Brasileira para a Qualidade**, 2009.

PINOTTI, F. I.; GUTH, S. C. A importância do PDCA na gestão de projetos em empresas de pequeno e médio porte. **RACI**, Getúlio Vargas, v. 8, n. 18, jul./dez. 2014.

PINTO, V. B. Informação: a chave para a qualidade total. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 133-137, maio/ago. 1993.

SILVA, A. C. R. Utilização da Ferramenta PDCA e o seu potencial de aplicação no setor aeroespacial. 2009. **Dissertação** (Mestrado profissional em Engenharia Mecânica) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2009.

WERKEMA, C. **Métodos PDCA e DMAIC e suas ferramentas analíticas**. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2013.

O USO DO LÚDICO NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA E INSTITUCIONAL

THE USE OF PLAY IN CLINICAL AND INSTITUTIONAL PSYCHO-PEDAGOGICAL INTERVENTION

Maria Ilarindo de Sousa Ribeiro ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: A presente construção científica busca apresentar algumas das contribuições que a ludicidade pode proporcionar na intervenção psicopedagógica clínica e institucional, haja vista, emerge a necessidade de se buscar autores que detalham a forma correta de utilizar os jogos, brinquedos e brincadeiras para auxiliar no desenvolvimento infantil. **OBJETIVO:** identificar os benefícios do lúdico como ferramenta de trabalho para intervenção do Psicopedagogo na área clínica e institucional. **METODOLOGIA:** O método utilizado consiste em um levantamento teórico, com autores renomados que tratam dessa temática com mais constância, fazendo um paralelo com outros autores. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Diante disso, com base nas pesquisas realizadas, independentemente se a intervenção psicopedagógica for realizada na área clínica ou institucional, a ludicidade (jogos e brincadeiras) tem o seu papel de suma importância, porém, é necessário ser usado no momento e na forma correta, para que de fato possa proporcionar os benefícios esperados para indivíduos que no atendimento apresentem queixas relacionadas a dificuldades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Desenvolvimento; Aprendizagem; Psicopedagogia.

ABSTRACT

INTRODUCTION: The present scientific construction seeks to present some of the contributions that ludicity can provide in clinical and institutional psychopedagogical intervention, given the need to seek authors who detail the correct way to use games, toys and games to assist in the development childish. **OBJECTIVE:** to identify the benefits of play as a work tool for Psychopedagogue intervention in the clinical and institutional areas. **METHOD:** The method used consists of a theoretical survey, with renowned authors who deal with this theme more consistently, making a parallel with other authors. **FINAL CONSIDERATIONS:** Therefore, based on the research carried out, regardless of whether the psychopedagogical intervention is carried out in the clinical or institutional area, ludicity (games and games) plays a very important role, however, it must be used at the moment and in the correctly, so that it can actually provide the expected benefits for individuals who present complaints related to learning difficulties during the service.

KEYWORDS: Games; Development; Learning; Psychopedagogy.

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Ordem Nazarena, ESEA. Mestre em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University. **E-mail:** mariasilva1234570@outlook.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/2210484658305318

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia, atuando como área de conhecimento interdisciplinar, tem como foco principal buscar o entendimento da aprendizagem humana e dos fatores que de alguma forma podem prejudicar o caminho natural dessa ação, ou seja, elementos que podem vir a facilitar ou prejudicar o processo, sejam eles de origem individual ou socioambiental. Enquanto área de aplicação, preocupa-se em realizar a avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, podendo estas atividades atingir de maneira mais direta o aprendiz, numa abordagem remediativa, ou sobre o contexto educacional, numa abordagem mais preventiva. No primeiro caso, trata-se da Psicopedagogia Clínica, enquanto a segunda abordagem vem sendo chamada de Psicopedagogia Institucional (BARRERA, 2020).

Independentemente da abordagem executada, muito menos da filiação teórica do psicopedagogo (psicanalítica, construtivista, sociointeracionista, cognitivo-comportamental), os jogos são considerados elementos estratégicos de grande importância para a intervenção psicopedagógica destinada ao aprendiz (SEO; JUNIOR; CARVALHO, 2022).

Diante desse fator, não é de hoje que se percebe que o lúdico, os jogos e as brincadeiras fazem parte do desenvolvimento das crianças, transformando o cotidiano de cada uma delas, uma verdadeira etapa de desenvolvimento e aprendizado significativos, dando então um contexto histórico para as atividades lúdicas (PIAGET, 1978).

Mas mesmo tendo provas concretas e significativas sobre a importância da ação lúdica, há quem diz que os mesmos não tem qualquer função, fazendo com que os jogos se tronem oculto perante a sociedade. Porém, muitos são os profissionais que tem esse conhecimento e principalmente consciência que a atividade lúdica na infância e nos primeiros anos do processo de ensino aprendizagem proporciona um

convívio de cultura e sociocultural do indivíduo com enormes contribuições para o desenvolvimento do mesmo, por isso, faz importante refletir sobre esse processo para intervenção psicopedagógica clínica e institucional (RODRIGUES, 2016).

No contexto escolar, o trabalho com o lúdico necessita muito da participação do professor, que este promova uma associação do jogo em si, coma a finalidade do que se almeja alcançar, por meio de uma reflexão sobre o sentido daquela atividade com sua prática pedagógica. Para tanto, o docente precisa ser um exímio conhecedor das regras do jogo e deve também saber orientar, incitar, interferir, amimar, demonstrar segurança e domínio (FORMIGA, 2020).

Por outro lado, a Psicopedagogia Clínica atua na investigação das possíveis dificuldades no processo educacional - observando os aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos – e deve buscar intervir de modo a eliminar ou pelo menos minimizar os obstáculos que impedem ou dificultam a aprendizagem. O Psicopedagogo realiza entrevistas, avaliações, atividades lúdicas e diferentes instrumentos para identificar de onde surgem essas barreiras e como combatê-las. Esses profissionais atuam na orientação dos pais, os professores e ajuda o próprio indivíduo (ou grupo) a conhecer seus mecanismos de aprendizagem, entendendo-o como sujeito ativo e protagonista deste processo (RAMOS, et al, 2017).

O psicopedagogo precisa que no desenvolvimento de trabalho consiga tomar por base essas atividades como alternativas estratégicas para abordar e trabalhar com as dificuldades de aprendizagem, principalmente com crianças de até 3 anos (SEO; JUNIOR; CARVALHO, 2022).

Entretanto, antes de qualquer julgamento é preciso que seja realizado um diagnóstico das dificuldades sentidas pelo aluno por meio de um profissional “O Psicopedagogo”, pois elas podem estar associadas à carência alimentar, falta de incentivo familiar, deficiência na prática pedagógica do professor,

dentre outras que muitas vezes refletem no trabalho da escola que tende a reproduzir essas mesmas características da sociedade (MARTURANO; ELIAS, 2016).

A relevância desse estudo está na possibilidade de se conhecer teorias que apontem os jogos como instrumentos de aprendizagem capazes de contribuir significativamente com o desenvolvimento mental e humano da criança, facilitando seu processo de assimilação de conteúdos e aprendizado de uma forma geral.

A problemática a ser investigada nesse estudo, teve como base o seguinte problema: Quais os benefícios do lúdico como ferramenta de trabalho para intervenção do Psicopedagogo na área clínica e institucional?

A problemática a ser investigada nesse estudo, teve como base o seguinte problema: Como ocorrem o diagnóstico e a intervenção quanto as dificuldades de aprendizagem na clínica psicopedagógica?

OBJETIVO

Identificar os benefícios do lúdico como ferramenta de trabalho para intervenção do Psicopedagogo na área clínica e institucional.

METODOLOGIA

Neste capítulo, foram apresentadas as escolhas metodológicas utilizadas na condução da pesquisa, as quais norteiam o perfil e os elementos adotados para o desenvolvimento da investigação, definindo as características e os procedimentos adotados. Conforme Oliveira (2001, p. 117), “a pesquisa tem por objetivo estabelecer uma série de compreensões no sentido de descobrir respostas para as indagações e questões que existam em todos os ramos do conhecimento humano, envolvendo o mundo social, vegetal e animal”.

A realização de uma pesquisa exige a racionalidade de um processo coerente e sistêmico para encontrar respostas aos problemas propostos, através

de um processo de integração entre teoria e prática para desvendar tal realidade (GIL, 2008).

Gil (2008) sustenta que o desafio que se propõe ao investigador envolve cumprir preceitos metodológicos, para tal, é necessário utilizar técnicas de pesquisa adequadas, baseadas em conceitos e teorias já fundamentadas. Munir-se de todos os pressupostos sugeridos pelo rigor científico é um dever do pesquisador para com a ciência, independente do reconhecimento que possa alcançar.

Esta pesquisa tem como tema “O uso do lúdico na intervenção psicopedagógica clínica e institucional”, cujo objetivo principal é identificar os benefícios do lúdico como ferramenta de trabalho para intervenção do Psicopedagogo na área clínica e institucional. Os dados da pesquisa foram coletados através de uma pesquisa bibliográfica.

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro de uma perspectiva qualitativa para melhor análise do problema. Este tipo de pesquisa busca compreender com maior profundidade o fenômeno a ser estudado. A pesquisa qualitativa tem como objetivo principal interpretar o fenômeno observado.

Segundo Gil (2008) entende-se que o objetivo da pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto que é ainda pouco conhecido e explorado. Desta maneira, ao termino da pesquisa, se terá um pouco mais de conhecimento sobre o assunto e informações.

Para Cervo (2007, p. 61):

A pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das ciências humanas.

A pesquisa bibliográfica é um dos primeiros estudos entre os outros tipos de pesquisa, para poder começar um trabalho científico. Diante disso, os alunos

de ensino superior devem buscar e receber ensinamentos para entender sobre os métodos e técnicas bibliográficas e de como buscar respostas em livros para poder entender e desenvolver a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

O LÚDICO

Antes de buscar entender qualquer definição formulada por estudiosos, sobre o lúdico, se faz necessário fazer a distinção entre ludicidade e atividade lúdica. Participar de uma atividade lúdica é envolver-se por inteiro, deixando fluir a alegria de forma flexível e saudável. Dessa forma, se a pessoa está participando de uma atividade lúdica e está com o pensamento voltado para algum acontecimento ou problema exterior, essa atividade não pode ser encarada como lúdica, ou que se esteja praticando a ludicidade. Diante disso, D'Ávila (2006, p 18) faz o seguinte esclarecimento:

Em primeiro lugar precisamos diferenciar ludicidade de atividade lúdica: o centro da ludicidade, segundo a concepção que defendemos aqui, reside no que se vivencia de forma plena em cada momento. Ou seja, no ensino lúdico, significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança dialética entre focalização e ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele. Muitas experiências de ensino em que se entremeiam atividades lúdicas deixam margem para uma dicotomia entre conteúdo curricular e ludicidade. A realização de atividades lúdicas na sala de aula não significa dizer que se está ensinando ludicamente, se este elemento aparece como acessório. O ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar e, principalmente, aprender.

Também Luckesi (2005) acrescenta o posicionamento mencionado anteriormente, quando afirma que para que seja considerada como lúdica, a atividade precisa mostrar a pessoa que vivencia a experiência, uma

sensação de liberdade plena, por isso, ele sustenta essa afirmação:

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento (LUCKESI, 2005, p. 21).

Com base nessas colocações, pode-se compreender que a ludicidade é vista por muitas pessoas de maneira errônea, uma vez que nem toda brincadeira pode ser considerada lúdica pelo fato de que ludicidade não significa o mesmo que brincadeira, pois a brincadeira só será considerada lúdica se o sujeito brincante, no momento em que participa for tocado profundamente em seu íntimo, vivendo plenamente e se entregando total, incorporando o espírito daquela atividade, sem que seja instigado a dela participar, de forma a se desligar completamente do que acontece em seu entorno (SANTOS, et al, 2017).

Somente depois de acurados estudos, o lúdico passou a ser considerado como meio de compreender e intervir nos processos cognitivos das crianças, se constituindo como um desafio ao pensamento do aluno, por instigar o raciocínio, desenvolver habilidades motoras, cognitivas e socioafetivas na busca de resultado favorável às atividades que lhe são propostas, possibilitando a aquisição de aprendizagem nos mais variados âmbitos (RAMOS; ALVES; BARBOSA, 2020).

Apesar de seu uso constante na língua portuguesa os significados atribuídos ao lúdico são ainda bastante obscuros. De acordo com Bracht (2003) sua maior

utilização no Brasil, diz respeito ao estudo deste termo associado ao lazer. Este autor ressalta ser sua preocupação não apenas o uso da expressão “lúdico”, mas o significado com que se emprega esta palavra.

Dessa forma, fica evidente a preocupação de vários teóricos em buscar em dicionários, enciclopédias e obras especializadas definições para o lúdico. Nos dicionários da língua portuguesa e similares são apresentados os significados comumente atribuídos ao lúdico, qualificado como um adjetivo “que tem o caráter de jogos, brincados e divertimentos”, os quais constituem “a atividade lúdica das crianças” (FERREIRA, 1986, p. 1051).

O PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O LÚDICO

Muitos professores se esquivam da possibilidade de trabalhar com o lúdico em suas aulas e os motivos que levam a tal atitude passa a ser compreendidos tão logo se tenha a oportunidade de tratar do assunto com esses profissionais (GUERRA, 2021).

A maior alegação gira em torno da falta de tempo e de material, só que na verdade, muitos não se preocupam nem mesmo em planejar sua aula convencional, exigindo permanecer todo ano nas mesmas séries por já possuir aquelas tarefas anotadas, de quando deu aula pela primeira vez. Dessa forma, usar o lúdico em suas aulas torna-se difícil.

Há alguns professores que dizem não dispor de tempo para ficar selecionando material didático, quando na verdade, o que realmente lhe falta é disposição para isso, permanecendo na mesmice, sem se dar conta que suas aulas já se tornaram maçante e desestimulante para o aluno, fazendo com que este já não demonstre interesse algum em assisti-las e acabe muitas vezes evadindo da escola (RIGATTI, 2021).

O professor deve preocupar-se com sua formação, usar de sua criatividade, aptidões e capacidades para que seu trabalho com o lúdico possa lograr êxito, e seu aluno possa sentir em sua aula a dose que faltava

para dar as disciplinas a importância que possui, demonstrando mais interesse e entusiasmo.

A esse respeito, Maluf (2003, p. 11) considera que:

A formação de um profissional nesta área precisa ser melhor embasada, com conhecimentos que vivenciem experiências lúdicas, que atuem como estímulos para aplicar seus poderes de habilidades, que desabrochem naturalmente em uma variedade de maneira de explorar a si próprio e o ambiente em que se encontram. Assim, à medida que vivenciam novas experiências, desenvolvem suas fantasias, e o prazer se expande em alegrias. Com certeza seu cotidiano pedagógico será mais rico, pois irão fluir novos projetos e novas criações.

Sem tolher a liberdade, mas reforçando sua autonomia, o professor cumpre seu papel de estimulador do aluno a desafios, para isso, deve respeitar as condições individuais e inspirar confiança para que novos horizontes possam ser abertos.

O LÚDICO NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA ÁREA CLÍNICA E INSTITUCIONAL

Em seu texto sobre o uso do jogo na Psicopedagogia [construtivista], Macedo (1992, p. 123) define a intervenção psicopedagógica como um “trabalho complementar ao da escola, (...) [que] visa ao aprofundamento das condições psicológicas para a produção ou construção de conhecimentos”. O que na verdade defende esse autor, é a ideia de que a Psicopedagogia não tem como objetivo somente voltados para questões pedagógicas ou educacionais, mas também nas características psicológicas do sujeito que aprende.

Diante de uma sociedade que está a cada dia mais concentrada e ocupada com a tecnologia é preciso intervir nesse atropelamento de etapas, que acabam por prejudicar o ensino da criança, ou seja, diante dessa configuração de crenças, atitudes e comportamentos

negativos frente aos desafios e tarefas escolares, o jogo aparece como um instrumento importante no contexto da intervenção psicopedagógica (BARRERA, 2020).

Na visão de Oliveira (1995), o lúdico deve ser encarado como importante ferramenta que impulsiona o comportamento social, pois através dele a criança aprende a interagir com as outras com as quais convive e a fazer novas descobertas. Esta autora considera que brincar contribui para o desenvolvimento integral da criança por favorecer um rico conhecimento de mundo que se constrói por meio da vivência com as outras, independente da faixa etária que possuem, não inibindo a fantasia infantil, mas instigando o desenvolvimento de sua autonomia.

Compreende-se com isso, que as atividades lúdicas favorecem a possibilidade da criança conviver com sentimentos diversos que fazem parte de seu mundo interior, externando por meio das brincadeiras seus desejos e fantasias de construção do mundo exterior no qual sonha viver e que nem sempre está ao seu alcance, mas que a ele viaja por meio da imaginação e da fantasia, expressando por meio das brincadeiras o que na realidade gostaria de revelar.

A psicopedagogia clínica ou o profissional psicopedagogo clínico pode ser definido como o profissional que, dentro do seu consultório, desenvolve ações que visam sempre melhorar a aprendizagem. Sua atuação na maioria das vezes vem sendo associada a solução de dificuldades escolares de crianças e adolescentes, mas essa concepção acaba gerando alguns equívocos (MALUF, 2009).

De acordo com Gómez (2009), na clínica, o psicopedagogo promove e elabora uma série de atividades, levando sempre em consideração as necessidades e limitações de seus pacientes. Portanto, sua ação, consiste numa intervenção totalmente individualizada, planejada após uma avaliação bem realizada, percebendo todos os detalhes possíveis. Para isso ocorrer de fato, o profissional precisa fazer essas atividades:

Avaliação psicopedagógica: quando recebe o paciente apresentando queixa ou demanda, o psicopedagogo imediatamente começa uma avaliação. O trabalho é detalhado, sendo necessário diversas sessões, pois contempla diversos aspectos: desenvolvimento motor, cognitivo, linguagem, raciocínio lógico-matemático, entre outros. Quando finaliza esses procedimentos, o profissional inicia o trabalho com uma hipótese diagnóstica.

Intervenção psicopedagógica: depois da avaliação, o psicopedagogo cria um plano de intervenção psicopedagógica. O objetivo é conseguir superar as dificuldades apresentadas e principalmente traçar um plano para que o paciente consiga aprender. A aprendizagem acontece por meio da interação entre estímulo e cognição.

Orientação: nessa etapa, é mister destacar que esse psicopedagogo clínico não pode ser o total responsável pelo desenvolvimento do paciente, é necessário a colaboração de outros agentes.

Assim, o psicopedagogo busca um trabalho que funcione em sintonia com outros grupos para que todos cheguem ao paciente. Se o objetivo é potencializar a aprendizagem de uma criança em idade escolar, é importante conscientizar os pais sobre como ajudá-la da melhor maneira possível. Além disso, é necessário ter um contato direto com a escola e o professor (FABRÍCIO, 2008).

A psicopedagogia institucional ou o profissional psicopedagogo institucional por sua vez, atua numa instituição que busca identificar por meio de um processo investigativo, os motivos que podem ser considerados relevantes para o aluno não estar conseguindo aprender, bem como os motivos que podem levar ao insucesso organizacional (MARTURANO; ELIAS, 2016).

O profissional contratado, observa os clientes em busca de alcançar a melhoria de seu desempenho tanto nos aspectos de eficiência como na introdução da tecnologia, ou seja, no aprimoramento das relações interpessoais (SEO; JUNIOR; CARVALHO, 2022).

O Psicopedagogo realiza o processo de intervenção começando pela história da organização e de suas características no momento mais atual possível. Nesta perspectiva, a contribuição da Psicopedagogia consiste em conduzir a instituição à vivência que permita aos personagens (funcionários) que atuam nesse ambiente a perceber a importância do seu trabalho para a manutenção da saúde e sobrevivência organizacional, atuando diretamente nas relações de aprendizagem (MARTURANO; ELIAS, 2016).

O trabalho do Psicopedagogo Institucional normalmente é dividido em 4 etapas: 1. Identificação do Problema (Diagnóstico Psicopedagógico); 2. Caracterização da Organização; 3. Intervenção; 4. Integração (SEO; JUNIOR; CARVALHO, 2022).

A intervenção psicopedagógica funciona como uma alternativa eficaz na prevenção do fracasso escolar, seu trabalho tem como base os recursos cognitivos e emocionais que concede não somente o sucesso na aprendizagem, mas pode ainda trazer de volta a autoestima e autonomia individual tornando assim mais fácil sua socialização com os demais colegas (RAMOS, et al, 2017).

Portanto, para que possa trabalhar o lúdico seja ele em âmbito clínico ou institucional, não basta apenas ter vontade de desenvolver esta prática, é preciso antes de qualquer coisa, que o profissional esteja ciente de todo o processo e principalmente das condições e limitações do seu paciente, para não incorrer ao risco de propor jogos apenas para manter os alunos ocupados, pois isso só vai ser prejudicial a construção do conhecimento, por não ser focado em um trabalho voltado àquela turma, e principalmente ao objetivo almejado com aquela ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os profissionais da psicopedagogia em todo o momento procuram métodos com base na observação quanto ao estilo de captação do aprendente, avaliando

situações que promovem o interesse, principalmente quando se apresenta dificuldades severas de aprendizagem, acompanhando assim as demandas e sobretudo com atividades lúdicas, possibilitam a sintonia do aluno e/ou paciente com o ato de aprender.

Por meio dos jogos e das brincadeiras, vislumbra-se a possibilidade de o educador e/ou psicopedagogo, explorar o desenvolvimento da criatividade das crianças, melhorar sua conduta no processo ensino e aprendizagem, elevar a sua autoestima, o autoconhecimento, bem como desenvolver valores como solidariedade, responsabilidade, disciplina, autoconfiança, tolerância, concentração, alegria e muitos outros, necessários à sua formação.

Nesse ponto, torna-se oportuno apontar algumas vantagens dos jogos: memorização de conceitos já aprendidos, introdução e desenvolvimento de novos conteúdos, criatividade e interdisciplinaridade, permitindo que por meio dele a pessoa possa melhor se desenvolver. Quanto à interdisciplinaridade, através dela, o aluno aumenta seu conhecimento de assuntos relacionados às outras disciplinas.

As atividades lúdicas possibilitam uma relação com as brincadeiras de modo a levar o aluno a desenvolver sua personalidade, formular novas ideias, atitudes, criar, inovar e aprender e formular conceitos morais e éticos e até a desenvolver múltiplas inteligências, dada a funcionalidade, espontaneidade, satisfação e o prazer que gera no mesmo, ao desenvolver atividades práticas.

Na visão psicopedagógica alguns dos profissionais tem a forte tendência de considerar o erro como um sinal de alerta para o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o assim um ato construtivo que serve tanto para educandos quanto para educadores. Através da intervenção psicopedagógica, acabam surgindo diversas hipóteses as quais fizeram o aluno ou paciente que chegarem a tal resposta e só assim pode começar a traçar as estratégias de ajuda com o objetivo de atingir uma formulação correta.

A utilização de jogos e brincadeiras pelo psicopedagogo promove a crianças sob seus cuidados o aprimoramento de diversos conhecimentos de forma lúdica. Contudo, é de suma importância auxiliar a criança, de maneira sutil, para que brinque com diversos tipos de brinquedos, para poder intervir com eficácia nas dificuldades que possam aparecer.

Diante disso, com base nas pesquisas realizadas, independentemente se a intervenção psicopedagógica for realizada na área clínica ou institucional, a ludicidade (jogos e brincadeiras) tem o seu papel de suma importância, porém, é necessário ser usado no momento e na forma correta, para que de fato possa proporcionar os benefícios esperados para indivíduos que no atendimento apresentem queixas relacionadas a dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Tatiane Oliveira de. O uso da psicopedagogia na intervenção e auxílio do processo de aprendizagem da criança. Trabalho de Conclusão de Curso. Anápolis, 2015.
- BARRERA, Sylvia Domingos. O uso de jogos no contexto psicopedagógico. *Rev. Psicopedagogia* 2020; 37(112): 64-73.
- BRACHT, V. "A Construção do Campo Acadêmico 'Educação Física' no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a Educação Física?". In: *Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física*. Belo Horizonte, 2003, pp.140-148.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. *Metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- D'ÁVILA, Cristina. Eclipse do lúdico. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 25, p. 1-272, jan./jun. 2006.
- FABRÍCIO, Nívea Maria de Carvalho. Palestra "O psicopedagogo e seu papel frente as dificuldades de aprendizagem". I Congresso sobre as dificuldades de aprendizagem, Gramado/RS, 2008.
- FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FORMIGA, Christianne Nogueira Donato, et al. Aspectos da ludicidade e a psicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem. *CONEDU VII Congresso Nacional de Educação*, 15, 16 e 17 de outubro de 2020.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÓMEZ, Ana Maria Salgado Gomes (org.) *Dificuldades de Aprendizagem: manual de orientações para pais e professores*. Cultural: código de área 24, 2009.
- GUERRA, Elaine Cristina Silva. *Contribuições de professoras dos anos iniciais da educação básica ao ensino da matemática. Trabalho de Conclusão de Curso*. João Pessoa, 2021.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- MALUF, Maria Irene. A intervenção psicopedagógica como recurso no tratamento dos distúrbios neurológicos e psiquiátricos. *Revista Direcional Educador*, nº, Julho/2009.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. *Brincar: Prazer e Aprendizado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MARTURANO, E. M, ELIAS, L. C. S. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educ Rev*. 2016;59:123-39.
- OLIVEIRA, S. L. *Tratado de Metodologia Científica: Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses*. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de, Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-histórico*. São Paulo: editora Scipione, 1995.
- PIAGET J, Inhelder B. *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difel; 1978.
- RAMOS, D. K, ROCHA, N. L, RODRIGUES, K, ROISENBERG, B. B. O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas. *Psicol Esc Educ*. 2017;21(2):265-75.
- RAMOS, Delânia Pereira; ALVES, Sônia Barbosa Brito; BARBOSA, Rovânia Gomes: A importância do ensino da matemática por meio de jogos: Um artigo original. *Anais do 3º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsona*. 2020.
- RIGATTI, Keitiane. O papel do lúdico no Ensino da Matemática. *Revista Conectus, Caxias do Sul, RS*, v.1 n.1, mar./abr. 2021.

RODRIGUES, Vânia. O lúdico na psicopedagogia: os jogos como fator de desenvolvimento infantil. Monografia. João Pessoa, 2016.

SANTOS, Hermínia Kelly de Barros, et al. O lúdico como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. II Encontro de Ludicidade e Educação Matemática, Barreiras, p. 50-57, 2017.

SEO, Camila Mazzetto Paes; JUNIOR, José Carlos Guimarães; CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de. A importância das atividades lúdicas psicopedagógicas com crianças de 0 a 3 anos – uma revisão teórica. Research, Society and Development, v. 11, n. 1, e5311124468, 2022.

ATUAÇÃO FISIOTERAPÊUTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FISIOTERAPIA COMUNITÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

PHYSIOTHERAPY PERFORMANCE IN SUPERVISED INTERNSHIP IN COMMUNITY PHYSIOTHERAPY: AN EXPERIENCE REPORT

Graciliano Davi Santos Rodrigues ¹

RESUMO

Introdução: O presente estudo tem como objetivo produzir um relato de experiência a respeito do estágio supervisionado em Fisioterapia Comunitária. **Metodologia:** O estudo realizado trata-se de um relato de experiência de caráter descritivo e observacional de acordo com a vivência dentro do campo de estágio pelos acadêmicos de fisioterapia do sétimo período da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró (FACENE) situada no estado do Rio Grande do Norte, dentro da UBS Maria Soares da Costa, campo de estágio supervisionado da disciplina fisioterapia comunitária. **Resultados e discussão:** A partir dos relatos dos estagiários foi possível observar a importância da atuação fisioterapêutica dentro da unidade básica de saúde, além de reconhecer os impactos que a não inserção do profissional causa dentro da equipe multidisciplinar e na comunidade que pertence ao território vinculado a UBS em questão. **Considerações finais:** Dessa forma, conclui-se que a presença do fisioterapeuta dentro da atenção básica compõe a equipe multiprofissional se faz necessária, beneficiando a comunidade com suas competências e atribuições.

PALAVRAS-CHAVE: Fisioterapia; Atenção Básica; Comunitária.

ABSTRACT

Introduction: The present study aims to produce an experience report about the supervised internship in Community Physiotherapy. **Methodology:** The study carried out is an experience report of a descriptive and observational character according to the experience within the internship field by physical therapy students of the seventh period of the Nova Esperança de Mossoró Nursing School (FACENE) within the UBS Maria Soares da Costa, supervised internship field of the community physiotherapy discipline. **Results and discussion:** Based on the trainees' reports, it was possible to observe the importance of physiotherapeutic action within the basic health unit, in addition to recognizing the impacts that the non-insertion of the professional causes within the multidisciplinary team and in the community that belongs to the territory linked to UBS in question. **Final considerations:** In this way, it is concluded that the presence of the physical therapist within the primary care composing the multiprofessional team is necessary, benefiting the community with its competences and attributions.

KEYWORDS: Physiotherapy; Primary Care; Community; Supervised internship.

¹ Mestrando em Ciências da Saúde Coletiva – ACU - Absolute Christian University, Flórida- USA. Especialista em Regulação em Saúde - Hospital Sírio Libanês-SP, Brasil. Especialista em UTI Adulto, Pediátrica e Neonatal, Faculdade Católica do RN, Brasil. Docente do Curso de Fisioterapia da Faculdade Nova Esperança de Mossoró-RN, Brasil. **E-mail:** graciliano_davi@outlook.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/3684385245132950

INTRODUÇÃO

O Sistema Único de Saúde (SUS) é um projeto que tem como base três princípios fundamentais: universalidade, equidade e integralidade, garantindo acesso à saúde com qualidade e humanização à população brasileira. De acordo com Matta (2007), os princípios e diretrizes do SUS são compreendidas sobre a perspectiva histórica e epistemológica constituindo-se de um resultado de políticas públicas que envolvem saúde, direitos sociais e gestão dentro das esferas de governo do país.

A base legal do SUS leva em consideração a Constituição Federal de 1988, a lei 8.080/90 de 19 de setembro de 1990 denominada como Lei Orgânica da Saúde que discorre sobre a organização e regulação das ações e serviços de saúde em todo território nacional e a lei 8.142 de 28 de dezembro de 1990 que estabelece a participação popular no SUS e as transferências de recursos financeiros na saúde.

As esferas hierárquicas na saúde são compostas por três níveis de atenção: Atenção Primária, Secundária e Terciária, sendo a atenção primária a porta de entrada do SUS para todos os outros serviços prestados pelo mesmo em todo o território nacional.

O fisioterapeuta é um profissional generalista reconhecido pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) que atua nos três níveis de atenção à saúde, promovendo, prevenindo e reabilitando.

A inserção do fisioterapeuta torna-se importante dentro da atenção básica, desmistificando a compreensão de que ele atua somente na área reabilitadora. Enfatizando o pensamento de Ribeiro (2002) de acordo com a visão de Formiga (2012): É essencial que o fisioterapeuta esteja inserido nos setores da atenção básica, porém até o momento, a disponibilidade desse serviço nesse âmbito encontra-se em processo de construção, o que dificulta à população o acesso a esses serviços prestados, bem como o

entendimento da importância da atuação desses profissionais na atenção primária à saúde.

Dessa forma, a não inserção do fisioterapeuta na equipe de atenção básica dificulta o acesso às intervenções e ao conhecimento das práticas da fisioterapia em educação em saúde dentro da comunidade. Segundo Bispo Júnior (2013) o entendimento da inserção do fisioterapeuta dentro da sociedade se dá através da compreensão do perfil epidemiológico da população, sendo necessário entender as principais causas de morbidade e mortalidade dos sujeitos e quais são suas responsabilidades e desafios.

O relato resultante dessa pesquisa fomentará o conhecimento da fisioterapia dentro da atenção básica e sua relevância na promoção, prevenção e reabilitação através das práticas em educação em saúde complementando o trabalho da equipe multidisciplinar inserida dentro da UBS Maria Soares da Costa localizada no bairro Alto de São Manoel no Município de Mossoró/RN.

O presente estudo tem como objetivo produzir um relato de experiência a respeito do estágio supervisionado na disciplina denominada de “Fisioterapia Comunitária”, a fim de promover e divulgar as atribuições do fisioterapeuta dentro da atenção básica, fomentando o conhecimento da profissão e sua importância dentro da equipe multidisciplinar, bem como o entendimento da comunidade acerca de nossas competências.

METODOLOGIA

O estudo realizado trata-se de um relato de experiência de caráter descritivo e observacional, de acordo com a vivência dentro do campo de estágio pelos acadêmicos de fisioterapia do sétimo período da Faculdade de Enfermagem Nova Esperança de Mossoró (FACENE) dentro da UBS Maria Soares da Costa, campo

de estágio supervisionado da disciplina “Fisioterapia Comunitária”.

O estágio ocorreu do dia 17 de agosto ao dia 21 de setembro do ano de 2022, de segunda à sexta-feira no horário das 07h às 11h, nos quais foram realizadas ações de educação em saúde como: palestras, rodas de conversas, orientações e acompanhamentos com grupos específicos (gestantes, idosos, hipertensos e diabéticos). Nos dias de terça e quinta no período da tarde das 13h às 17h foram realizadas as visitas domiciliares, bem como os atendimentos, juntamente com a equipe multidisciplinar, composta por agente comunitário de saúde, enfermeiros, dentistas e médico.

Dentre outras atribuições, foram realizados os acompanhamentos juntamente à equipe de enfermagem nas consultas de pré-natal das gestantes, assim como, orientações pertinentes dentro da fisioterapia uroginecológica.

São abordadas através do planejamento do estágio, ações em educação em saúde na sala de espera com palestras referente a temas abordados e discutidos juntamente à direção da unidade seguindo o calendário da Secretaria Municipal de Saúde, bem como a participação do planejamento da equipe multidisciplinar assim como orientações e ações a serem desenvolvidas na comunidade.

Os seguintes quadros (quadro 1 e 2) demonstram todas as ações e atividades realizadas durante o período de estágio:

QUADRO 1: CRONOGRAMA SEMANAL

DIAS DA SEMANA	ATIVIDADES
SEGUNDA-FEIRA	Triagem, sala de espera, atividade com equipe multidisciplinar (orientações aos grupos específicos)
TERÇA-FEIRA	Preparo, planejamento dos atendimentos domiciliares, planejamento da ação em educação em saúde.

QUARTA-FEIRA	Triagem, ação em sala de espera, atividade com equipe multidisciplinar (orientações aos grupos específicos)
QUINTA-FEIRA	Preparo, planejamento dos atendimentos domiciliares, leitura de artigos e discussão, planejamento da ação junto aos funcionários da ubS.
SEXTA-FEIRA	Organização da ação e realização da ação junto aos funcionários da ubS.

FONTE: Graciliano Davi.

QUADRO 2: CICLOS DE PALESTRAS

DATA	DIA DA SEMANA	TEMA DAS PALESTRAS
31 de agosto	Quarta-feira	Agosto Lilás
14 de setembro	Quarta-feira	Setembro Amarelo
21 de setembro	Quarta-feira	Tabagismo

FONTE: Graciliano Davi.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos relatos dos estagiários foi possível observar a importância da atuação fisioterapêutica dentro da unidade básica de saúde, além de reconhecer os impactos que a não inserção do profissional causa dentro da equipe multidisciplinar e na comunidade que pertence ao território vinculado a UBS em questão.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO

O estágio supervisionado é essencial para a graduação, pois é nesse primeiro momento em contato real com os campos de atuação que o discente pode desenvolver uma estratégia reflexiva, onde através desse processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, surgem também questionamentos e dúvidas, o que torna fundamental a presença do docente no campo de estágio, orientando o discente de acordo com o seu conhecimento profissional sobre as formas

de acolhimento, tratamentos e/ou condutas a serem realizadas dentro de determinada área do campo de atuação.

A PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES

O estágio proporcionou aos acadêmicos a oportunidade de acompanhamento e planejamento dentro da disciplina. A participação deu-se no preparo das atividades em educação em saúde como ciclos de palestras, orientações, acompanhamentos aos grupos específicos (gestantes, idosos, hipertensos e diabéticos) e o atendimento domiciliar.

IMPACTOS DA AUSÊNCIA DO FISIOTERAPEUTA

Foi observado que o fisioterapeuta quando não está inserido na atenção básica pode causar alguns impactos na comunidade, como para as famílias de baixa renda que não tem o acesso a esse tipo de atendimento no setor privado, resultando na não realização do tratamento necessário, além do mais a equipe multiprofissional fica inconclusa com a falta dos conhecimentos e das competências em relação as condutas e ao planejamento das ações e orientações pertinente a fisioterapia.

O TRABALHO MULTIDISCIPLINAR

A experiência adquirida durante o período de estágio proporcionou aos acadêmicos desenvolver o trabalho juntamente com toda a equipe

Dentre as ações de educação em saúde, foram realizadas palestras com temas relacionados as campanhas do Ministério da Saúde na sala de espera da UBS, onde os usuários aguardavam para serem atendidos, bem como nas escolas do bairro. Durante dois dias na semana (terça e quinta) no período da tarde, acompanhados do ACS e do professor, eram realizados as visitas e o atendimento de fisioterapia aos

multidisciplinar pertencente a UBS Maria Soares da Costa, formada por 1 médica da família, 3 enfermeiras, 2 técnicas de enfermagem, 1 assistente social, 2 farmacêuticos, 1 cirurgião dentista, 15 agentes comunitários de saúde e a equipe administrativa composta por 1 diretora da unidade, 1 administradora, equipe do serviço de arquivamento médico e estatístico (SAME) composta por 4 profissionais e 2 auxiliares de serviços gerais (ASG).

O acolhimento de toda equipe e a abertura de relações interdisciplinares proporcionou o conhecimento e participação de ações voltadas para comunidade, desde os planejamentos de tais atividades e as discussões sobre os atendimentos domiciliares, até as orientações e as visitas nas áreas territoriais pertencentes a UBS. Além disso, o vínculo entre os ACS com os usuários facilitou a realização dos atendimentos domiciliares, pois eles serviram como porta de acesso entre o grupo de estágio e os pacientes atendidos.

AÇÕES EM SAÚDE

As ações de educação em saúde desenvolvidas seguiam o cronograma de planejamento da disciplina sempre supervisionadas pelo professor, em consonância com o cronograma de atividades da Secretaria de Saúde do Município. Dentro do período de estágio, foi acompanhado o trabalho desenvolvido pelas enfermeiras como as consultas de pré-natal e puericultura, onde as mesmas permitiram realizar as orientações de fisioterapia pertinentes ao referido público.

usuários em domicílio, em seguida, no retorno à unidade, eram realizadas as evoluções e discussões com o professor a respeito do atendimento do dia e orientações relacionadas às condutas.

O professor Graciliano Davi comenta:

[...] Enquanto docente, tenho orientado e supervisionado as ações de educação em

saúde e os atendimentos domiciliares para que os discentes possam vivenciar e aprender na prática os ensinamentos expostos em sala de aula. Oportunizo essa vivência dentro do estágio em fisioterapia comunitária que fará a diferença na formação deles, enquanto profissionais e cidadãos mais humanizados e comprometidos com o bem da população [...].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribuiu para o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas as ações de prevenção de riscos e doenças, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo, evidenciando a importância do fisioterapeuta na atenção à saúde, atuando em interação como toda equipe multidisciplinar. Além disso, foi possível observar através deste estudo que o trabalho em equipe contribui com a melhora da qualidade de vida da comunidade, demonstrando a importância do profissional fisioterapeuta que tem um olhar específico sobre a saúde funcional em todos os aspectos do movimento humano.

Dessa forma, conclui-se que a presença do fisioterapeuta dentro da atenção básica compoando a equipe multiprofissional se faz necessária, beneficiando a comunidade com suas competências e atribuições. O presente estudo constata que a vivência dentro do estágio em fisioterapia comunitária oportuniza o conhecimento *in loco*, proporcionando uma experiência enriquecedora para os discentes e propiciando um vasto aprendizado em relação à saúde coletiva na prática vivenciada, permitindo acompanhar a realidade dessas famílias que são atendidas, facilitando o planejamento de estratégias traçadas para o desenvolvimento das ações de educação em saúde e no atendimento domiciliar.

REFERÊNCIAS

BISPO J., PATRÍCIO J. **Fisioterapia e saúde coletiva: desafios e novas responsabilidades profissionais.** Ciência & Saúde Coletiva, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 1627-1636, jun. 2010.

CAVALVANTE, B. L. L. **Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas.** J Nurs Health, Pelotas (RS) 2012 jan/jun;1(2):94-103.

COFFITO. **Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional.** Resolução n.º 363, de 20 de maio de 2009. Reconhece a Fisioterapia em Saúde Coletiva como especialidade do profissional Fisioterapeuta e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jun. 2009.

MATTA, G. C. **Princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2007. p. 61-80. (Coleção Educação Profissional e Docência em Saúde: a formação e o trabalho do agente comunitário de saúde, 3).

A BIOSSEGURANÇA E O TRABALHO NA ÁREA DE SAÚDE BIOSAFETY AND THE WORK IN THE HEALTH AREA

Carlos Antonio Sabino de Andrade ¹

RESUMO

A Biossegurança se apresenta como essencial entre as práticas de atendimento no setor da saúde, se destacando de maneira primordial, para se obter mais segurança no tocante a todos os envolvidos neste seguimento. É relevante compreender que seu aprimoramento se faz construir caminhos mais seguros na eficácia dos tratamentos e objetivos maiores que são o bem estar da população como um todo. Não se pode minimizar a presença de riscos a saúde, em detrimento a tudo que representam as boas praticas da Biossegurança. No contexto da saúde, a ciência e tecnologia se fazem necessário, é publico e notório, mas a participação ativa na compreensão de quem a utiliza, sendo o homem decisivo nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Biossegurança. Risco. Saúde.

ABSTRACT

Biosafety presents itself as essential among the practices of care in the health sector, standing out in a primordial way, in order to obtain more security regarding all those involved in this segment. It is relevant to understand that its improvement is made to build safer ways in the effectiveness of treatments and major objectives that are the welfare of the population as a whole. The presence of health risks cannot be minimized to the detriment of all that good biosafety practices represent. In the context of health, science and technology are necessary, it is public and notorious, but the active participation in the understanding of those who use them, being man decisive in this process.

KEYWORDS: Biosecurity. Risk. Health.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. E-mail: carlos_sabinoandrade@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Biossegurança é o conjunto de ações voltadas para a prevenção, minimização ou eliminação dos riscos inerentes às atividades de pesquisa, produção, ensino, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços. Estes riscos podem comprometer a saúde do homem e animais, o meio ambiente ou a qualidade dos trabalhos desenvolvidos (Teixeira; Valle, 1996). Há ainda outros conceitos para a biossegurança, como o que está relacionado à prevenção de acidentes em ambientes ocupacionais, incluindo o conjunto de medidas técnicas, administrativas, educacionais, médicas e psicológicas (Costa, 1996).

Segundo (Costa; Costa, 2002) o conceito de biossegurança teve seu início na década de 70 na reunião de Asilomar na Califórnia, onde a comunidade científica iniciou a discussão sobre os impactos da engenharia genética na sociedade. Esta reunião, segundo Goldim (1997), "é um marco na história da ética aplicada a pesquisa, pois foi a primeira vez que se discutiu os aspectos de proteção aos pesquisadores e demais profissionais envolvidos nas áreas onde se realiza o projeto de pesquisa". A partir daí o termo biossegurança, vem, ao longo dos anos, sofrendo alterações.

Na década de 70 o foco de atenção voltava-se para a saúde do trabalhador frente aos riscos biológicos no ambiente ocupacional. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (WHO, 1993) as "práticas preventivas para o trabalho em contenção a nível laboratorial, com agentes patogênicos para o homem". E com o passar dos anos verifica-se que a definição de biossegurança sofre mudanças significativas.

No Brasil, desde a instituição das escolas médicas e da ciência experimental, no século XIX, vêm sendo elaboradas noções sobre os benefícios e riscos inerentes à realização do trabalho científico, em especial nos ambientes laboratoriais (Almeida; Albuquerque, 2000). No entanto, a biossegurança no país só se estruturou, como área específica, nas décadas de 1970 e

1980, em decorrência do grande número de relatos de graves infecções ocorridas em laboratórios, e também de uma maior preocupação em relação às consequências que a manipulação experimental de animais, plantas e micro-organismos poderia trazer ao homem e ao meio ambiente (Shatzmayr, 2001).

A regulamentação sobre os temas de biossegurança no Brasil está presente na legislação, como disposto na Lei de Biossegurança 11105 de 24 de março 2015. Sendo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) o órgão responsável pela regulação e a fiscalização da biossegurança.

Com a pandemia de covid-19, percebemos que situações do cotidiano, em conhecimento de biossegurança são fundamentais para a população, pelo que representa para a coletividade devido a danos sociais, econômicos e psicológicos, nos quais assolaram a população em geral. Constata-se que os profissionais da área de saúde podem ser vítimas, ao não seguirem normas e regras de segurança.

Práticas como simples proteção individual, e distanciamento social, foram comprovadamente eficazes na contenção da propagação do vírus (SARS-CoV-2). Desta forma os riscos tanto na saúde ambiental quanto no de pessoas, estão evidentemente em risco por técnicas indevidas.

DESENVOLVIMENTO

O referido trabalho foi efetivado através de uma revisão bibliográfica, onde utilizamos pesquisas, sites, artigos, livros, revistas e dissertações correlatas a Biossegurança relacionadas à saúde. Tivemos como foco a Aplicabilidade das Práticas e Normas na Biossegurança.

A revisão bibliográfica para a realização deste artigo teve início em Março de 2021, com pesquisas na internet em diversos sites, e também em livros, analisados, através de leituras. A escolha da Biossegurança foi devido à percepção da sua importância

em suas práticas que refletem em vários benefícios aos profissionais da saúde, como também para a população em geral.

De acordo com (Oda e Santos, 2012; Costa e Costa, 2003).

O tema biossegurança surge com a moderna biotecnologia nos Estados Unidos nos anos 1970, pela necessidade de elaborar normas sobre a segurança do trabalho em laboratórios de manipulação genética. Em 1975, no Centro de Convenções de Asilomar, na Califórnia, o termo foi cunhado, oportunizando discussões sobre a proteção de pesquisadores e demais profissionais envolvidos em projetos com material biológico, sendo considerado um marco na preocupação com os riscos a que estão expostos os trabalhadores, a sociedade e o meio ambiente.

No Brasil, a biossegurança praticada no campo da saúde é amparada por ações da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), da Comissão de Biossegurança em Saúde (CBS) do Ministério da Saúde, criada pela portaria GM/MS n. 1.683, de agosto de 2003 (Brasil, 2003), e em especial pela norma regulamentadora n. 32 (NR-32), de 2005, do Ministério do Trabalho e Emprego, que trata da segurança e saúde no trabalho em serviços de saúde (Coren/SC, 2011; Brasil, 2005a, 2005b).

Conforme **(Brasil, 2006b)**:

A biossegurança envolve a análise dos riscos a que os profissionais de saúde e de laboratórios estão constantemente expostos em suas atividades e ambientes de trabalho. A avaliação de tais riscos engloba vários aspectos, sejam relacionados aos procedimentos adotados, as chamadas boas práticas em laboratório (BPLs), aos agentes biológicos manipulados, à infraestrutura dos laboratórios ou informacionais, como a qualificação das equipes.

O não cumprimento da utilização das Normas vigentes adotadas pela Anvisa, poderá acarretar sérios danos e problemas a saúde humana, e até mesmo a morte. A falta ou o uso incorreto pode originar consequências relevantes e nocivas no ambiente onde ocorre a prática. Como efeitos percebidos no combate a covid-19, em muitos momentos o manuseio e as regras determinadas para minimizar os riscos a saúde, obtiveram como consequência situações difíceis, como ambientes infectados, e ocasionando um agravamento na pandemia e aumentando o número de pacientes em estado grave e óbitos.

Os riscos a saúde são as possíveis formas de poder ocorrer uma eventual exposição de um indivíduo o levando-o a contrair malefícios a sua saúde, tendo em vista os vários ambientes que podem acarretar diversas situações danosas à saúde. Podemos citar como exemplos: ambientes hospitalares, clínicas, universidades, etc.

São notados vários tipos de riscos, entretanto no nosso artigo destacaremos os cinco tipos que ocorrem, no ambiente laboratorial.

De acordo com a FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz) os riscos no ambiente laboral podem ser classificados em cinco tipos, de acordo com a Portaria nº 3.214, do Ministério do Trabalho do Brasil, de 1978. Esta Portaria contém uma série de normas regulamentadoras que consolidam a legislação trabalhista, relativas à segurança e medicina do trabalho. Encontramos a classificação dos riscos na sua Norma Regulamentadora nº 5 (NR-5): Riscos de acidentes; Riscos ergonômicos; Riscos físicos; Riscos químicos; Riscos biológicos.

As ilustrações que serão demonstradas a seguir correspondem aos cinco tipos de riscos. **Figura 1:** Riscos de acidentes.



FONTE: [graalseg.com.br/ acidentes_do_trabalho.jpg](http://graalseg.com.br/acidentes_do_trabalho.jpg). Acesso em 10 de maio de 2021.

Figura 2: Riscos ergonômicos.



FONTE: <http://blog.ergotec.com.br/5-dicas-para-evitar-os-riscos-ergonomicos-no-trabalho/>. Acesso em 05 de julho de 2021.

Figura 3: Riscos físicos.



FONTE: <https://manualdaseguranca.com.br/riscos-fisicos>. Acesso em 18 de agosto de 2021.

Figura 4: Riscos químicos.



FONTE: <https://intertox.com.br/riscos-quimicos-como-fazer-uma-correta-gestao/>. Acesso em 08 de fevereiro de 2022.

Figura 5: Riscos biológicos.



FONTE: <https://iusnatura.com.br/riscos-biologicos/>. Acesso em 15 de fevereiro de 2022.

Conforme a (Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2005)

O maior problema relacionado aos riscos em laboratório não está nas tecnologias disponíveis para eliminar ou minimizar tais riscos e sim no comportamento dos profissionais. É indispensável relacionar o risco de acidentes às boas práticas cotidianas dentro de um laboratório. Não basta haver sistemas modernos de esterilização do ar ou câmeras de desinfecção das roupas de segurança, por exemplo, se o profissional não lavar suas mãos com a frequência adequada ou o lixo for descartado de maneira errada.

Com a aplicabilidade das boas práticas, se é percebido a importância de se manter uma série de cuidados, para atingir excelência em todos os procedimentos, que forem necessários para se conquistar a segurança almejada.

Segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), as boas práticas em laboratórios (BPL) objetiva avaliar o potencial de riscos e o nível de toxicidade dos produtos visando a promoção a saúde humana, animal e meio ambiente. Portanto a não

utilização de forma adequada das BPL, pode ocasionar riscos iminentes do âmbito laboratorial.

As boas práticas são fundamentais, necessitando que todas as atividades realizadas nos espaços de trabalho na área de saúde, sigam cuidados e regras de higiene.

Segundo (Oliveira; Silva, 2020) Normas Gerais de Higiene:

- Manter cabelos longos presos;
- Usar exclusivamente sapatos fechados;
- O ideal é não usar lentes de contato. Se for indispensável usá-las, não podem ser manuseadas durante o trabalho e devem ser protegidas por óculos de segurança;
- Não aplicar cosméticos quando estiver na área laboratorial;
- Não usar qualquer adorno durante as atividades laboratoriais;
- Manter as unhas cortadas e limpas;
- Não levar objetos à boca;
- Lavar as mãos com água e sabão, por meio de técnica adequada para a remoção mecânica de sujidades e a microbiota transitória da pele.

De acordo com (RIBEIRO *et al.*, 2016) A aplicação das normas de biossegurança depende da existência de políticas e regulamentos que orientem o fazer seguro, do conhecimento acerca do tema, da disponibilidade de infraestrutura, de políticas institucionais e de equipamentos de proteção individual (EPIs) e coletiva (EPCs).

Segundo Cunha (2006) e a Norma Regulamentadora NR-6, Equipamento de Proteção Individual (EPI), refere-se a um equipamento de uso particular, tendo como função a de minimizar certos acidentes e também a proteger contra certas doenças que poderiam ser ocasionadas pelo ambiente de trabalho. Devem-se utilizar tais equipamentos quando as medidas de proteção coletiva não solucionam os inconvenientes.

Figura 6: EPI



FONTE: <<https://docplayer.com.br/15209199-A-organizacao-do-laboratorio-e-bancada-b-uso-de-epi-c-uso-de-epc-d-descontaminacao.html>>. Acesso em 11 de março de 2022.

Da mesma forma que a segurança individual através dos EPIs, os EPCs são de fundamental importância na efetividade das normas a serem seguidas. O EPC hospitalar é um sistema ou dispositivo adotado para proteger todos que se encontram nas dependências da clínica ou do hospital. Portanto, sua finalidade é zelar pela saúde e pela integridade física dos colaboradores, pacientes, visitantes e fornecedores que frequentam o local (Volk do Brasil, 2021).

O uso de EPCs nos estabelecimentos de saúde é de fundamental importância, pois eles reduzem acidentes de trabalho, contribuem com a prevenção de doenças, melhoram as condições laborais, oferecem comodidade, promovem a eficácia e a eficiência na execução das atividades e, ainda, representam baixo custo a longo prazo (Volk do Brasil, 2021).

Figura 7: EPC



FONTE: <<https://falandodeprotecao.com.br/hospital-sem-epc-entenda-por-que-voce-nunca-deve-entrar-em-um-2/>>. Acesso em 22 de março de 2022.

Existem diversas vantagens para o uso correto da Biossegurança, de certo que os trabalhadores da saúde ao seguirem essas normas, podem obter a redução de riscos, sendo importante o uso adequado das boas práticas. O estímulo ao uso das Normas de Segurança conseguem transformar o ambiente em mais seguro, sendo com equipamentos ou mesmo com treinamento para equipes que possam dar aplicabilidade e integridade tanto aos profissionais trabalhadores no ambiente, e usuários mais seguros nesse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a utilização da Biossegurança como instrumento de controle e maximização dos serviços na saúde, é de fundamental importância. Não apenas pelos instrumentos utilizados e a disposição, mas pela maior eficácia que é o investimento nas pessoas. O profissional da saúde é o elo principal entre a aplicabilidade e a boa prestação de serviço, tendo como consequência uma eficiente rede no quesito Biossegurança nas práticas dos serviços de saúde.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (Brasil). **Segurança e controle de qualidade no laboratório de microbiologia clínica (Módulo II)**. Brasília: ANVISA, 2004.

ALMEIDA, A.B.S.; ALBUQUERQUE, M.B.M. **Bios-segurança: um enfoque histórico através da história oral. História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v.7, n.1, p.171-183, 2000.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria Nº 485, de 11 de novembro de 2005. **Aprova a Norma Regulamentadora 32: Segurança e Saúde no Trabalho em Serviços de Saúde**. Brasília, 2005

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes gerais para o trabalho em contenção com Agentes Biológicos**. Brasília: Editora MS, 2006b.

BRASIL. Portaria nº 3.214 de 08 de junho de 1978 NR - 5. **Comissão Interna de Prevenção de Acidentes**. In: **SEGURANÇA E MEDICINA DO TRABALHO**. 29. ed. São Paulo: Atlas, 1995. 489 p. (Manuais de legislação, 16).

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM DE SANTA CATARINA (COREN/SC). **Normas regulamentadoras (NR) do Ministério do Trabalho e Emprego relativas à saúde e segurança do trabalhador de saúde**. In: **SILVA, Rosilda V. et al. (orgs.). Saúde do trabalhador e atualização da legislação**. Série Cadernos Enfermagem. Florianópolis: Letra Editorial, 2011. v. 2. p. 132.

COSTA, M.A.F. **Biossegurança. segurança química básica para ambientes biotecnológicos e hospitalares**. São Paulo: Ed. Santos, 1996.

COSTA, Marco A. F.; COSTA, M.F.B. **Biossegurança: elo estratégico de SST**. Revista CIPA, v.21, n.253, 2002.

COSTA, Marco A. F.; COSTA, Maria F. B. **Biossegurança de OGM: saúde humana e ambiental**. Rio de Janeiro: Papel e Virtual, 2003.

CUNHA, Marco Aurélio Pereira da. **Análise do uso de EPI's e EPC's em obras verticais. Tese (Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho)** – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

GOLDIM, J.R. **Conferência de Asilomar**. <http://www.ufrgs.br/HCPA/gppg/asilomar.htm>, 1997.

ODA, Leila M.; SANTOS, Bruna C; **Memórias da biossegurança e biosseguridade: de Asilomar à biologia sintética**. In: HIRATA, Mario H.; HIRATA, Rosario D. C.; FILHO, Jorge M. Manual de biossegurança. Barueri: Manole, 2012. p. 295-305.

OLIVEIRA, Marta B. de L; SILVA, Eddiê Aparecida C. de O. **Guia de Biossegurança e Boas Práticas Laboratoriais**. 1°. ed. Petrolina - PE HU-UNIVASF, 2020.

Ribeiro, Gerusa, Pires, Denise Elvira Pires de e Scherer, Magda Duarte dos Anjo. **Práticas de biossegurança no ensino técnico de enfermagem. Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2016, v. 14, n. 3 [Acessado 20 Abril 2022] , pp. 871-888. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00019>>. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00019>.

SHATZMAYR, H.G. **Biossegurança nas infecções de origem viral**. Revista Biotecnologia, Ciência e Desenvolvimento, v.3, n.18, p.12-15, 2001.

TEIXEIRA, P.; VALLE, S. **Biossegurança: uma abordagem multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

WHO. Laboratory Biosafety **Manual**. Geneva: Seconde Edition, 1993.

MULHERES COM VÍRUS LINFOTRÓPICO DE CÉLULAS T HUMANA NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

WOMEN WITH HUMAN T-CELL LYMPHOTROPIC VIRUS IN BRAZIL: AN INTEGRATIVE REVIEW

Maxson Bruno Paiva Silva Santos¹
Patricia Fernandes Bezerra de Paiva²

RESUMO

Tema Geral: Perfil epidemiológico de gestantes com HTLV. **Problema da Pesquisa:** Quais são as contribuições das pesquisas desenvolvidas acerca do vírus linfotrópico de células T humanas em mulheres no Brasil? **Objetivo:** Identificar as contribuições das pesquisas desenvolvidas acerca do vírus linfotrópico de células T humanas em mulheres no Brasil. **Metodologia:** Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de trabalhos publicados nos últimos cinco anos mediante busca nas bases de dados PUBMED e SciELO. Elegeram-se como critérios de inclusão publicações entre janeiro de 2014 a janeiro de 2019, excluindo teses, dissertações, artigos duplicados. **Resultados:** Foram selecionados e analisados oito estudos, sendo sete com abordagem quantitativa e uma qualitativa. Em linhas gerais, os achados demonstraram o perfil clínico-epidemiológico das mulheres com HTLV no Brasil. O estudo qualitativo abordou a compreensão das nuances que envolvem as mulheres com o vírus, seja na esfera da vida sexual como também no ciclo gravídico-puerperal. **Conclusão:** Mostra-se relevante os resultados encontrados com o intuito de sensibilizar os gestores e profissionais da saúde para a problemática em questão, contribuindo para a implementação de rotinas e protocolos assistenciais em torno do HTLV no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Vírus Linfotrópico de Células T Humana; Mulheres; Infecção.

ABSTRACT

General Theme: Epidemiological profile of pregnant women with HTLV. **Research Problem:** What are the contributions of research developed on human T-cell lymphotropic virus in women in Brazil? **Objective:** To identify the contributions of research on human T-cell lymphotropic virus in women in Brazil. **Methodology:** This is an integrative literature review, published in the last five years by searching the PUBMED and SciELO databases. It was elected as inclusion criteria publications between January 2014 to January 2019, excluding theses, dissertations, duplicate articles. **Results:** Eight studies were selected and analyzed, seven with a quantitative approach and one qualitative. In general, the findings demonstrated the clinical-epidemiological profile of women with HTLV in Brazil. The qualitative study approached the understanding of the nuances that involve women with the virus, both in the sphere of sexual life and in the pregnancy-puerperal cycle. **Conclusion:** The results found are relevant in order to sensitize managers and health professionals to the problem at hand, contributing to the implementation of routines and care protocols around HTLV in Brazil.

KEYWORDS: Human T-Cell; Lymphotropic Virus; Women; Infection.

¹ Especialização em Ginecologia e Obstetrícia pela Faculdade Global de Umuarama, FGU, Brasil. Graduação em medicina. Faculdade De Medicina Nova Esperança, FAMENE. Graduação em Enfermagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN. **E-mail:** maxsonbruno@yahoo.com.br. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/5859554214289261

² Especialização em Medicina do Trabalho pela Faculdade Global, FG, Brasil. Graduação em Medicina pela Universidade Potiguar, UnP. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7776408764614115

INTRODUÇÃO

O vírus linfotrófico de células T humana (HTLV) é um retrovírus que pertence à mesma família do vírus da imunodeficiência Humana (HIV), sendo assim também infecta a célula T humana que é um tipo de linfócito importante para o sistema de defesa do organismo.¹

Existem dois tipos do vírus, o tipo 1 e o 2. O primeiro é o causador de doenças que comprometem o bom funcionamento da medula espinhal e 7% dos portadores tipo 1 desenvolvem manifestações clínicas graves, com prognóstico reservado como leucemia/linfoma de células T do adulto (ATLL) e mielopatia associada ao HTLV-1, ou paraparesia espástica tropical (HAM/TSP). A infecção pode causar várias doenças inflamatórias como uveíte e doenças reumatológicas, além de poder cursar com imunodepressão subclínica e patologias oportunistas como *Strongyloides*, hanseníase, escabiose crostosa e tuberculose. No tipo 2, ocorre outras doenças, inclusive neurológicas, entretanto, a relação desse sorotipo com essas doenças neurológicas e sistêmicas é menos definida, embora aparentemente também menos frequente e de menor gravidade. Neste ínterim, o HTLV-2 está associado à leucemia de células pilosas, à eritrodermatite, polineuropatias e, em coinfectados com HIV, infecções bacterianas e micoses fungóides.²

As retroviroses são importantes causas de morbidade e mortalidade humana, consideradas pandemia nas últimas décadas. Dentre elas, o vírus HTLV-1/2 pode existir de forma silenciosa no hospedeiro por vários anos. Por ser uma infecção silenciosa e doença quase desconhecida, os portadores de HTLV sofrem todos os tipos de preconceito e dificuldades no dia-dia, agravado pela dificuldade socioeconômica, locomoção e pouca atuação pelos órgãos Públicos Centrais de Saúde.³

A transmissão ocorre por três vias: sexual, considerada a menos eficiente, no entanto a transmissão do homem para mulher é cerca de quatro

vezes mais quando comparada à da mulher para o homem; a perinatal em que ocorre a passagem de linfócitos maternos infectados para o neonato, especialmente durante o processo de amamentação e a sanguínea, que representa a forma mais eficiente de transmissão do vírus por meio de transfusões sanguíneas, transplante de órgãos ou pelo uso de fômites. O diagnóstico da infecção pelo HTLV-1 baseia-se no rastreio dos exames laboratoriais ao nível de triagem por testes imunoenzimáticos (ELISA), aglutinação por serem testes indiretos, procurando anti-HTLV e, se confirmados, casos positivos, com testes de imunofluorescência indireta, radioimunoprecipitação em gel de poliacrilamida e Western blot, além de testes moleculares confirmatórios, como a reação em cadeia da polimerase (PCR).⁴

Quanto às políticas internacionais de combate e enfrentamento ao problema, pode-se citar o exemplo do Japão, o qual havia alto índice da transmissão vertical, sendo maior ocorrência das doenças associadas ao HTLV, principalmente as leucemias. Nesse contexto, o governo japonês, na década passada, adotou uma postura rígida e impositiva para enfrentar o problema. Todas as mulheres grávidas deveriam ser obrigatoriamente testadas para o HTLV, proibidas de amamentar, em caso de resultado positivo. A partir desta ação os índices de transmissão vertical que eram entre 30% a 40% passaram para 3%, mostrando que a infecção foi praticamente debelada em questão de uma década.⁵

Na realidade nacional as políticas de enfrentamento ao HTLV ainda são incipientes. Ações da ordem que aconteceu no Japão podem não fazer sentido para um país com cultura tão distinta, e, por isso, é crucial que as estratégias de prevenção sejam desenvolvidas a partir das características biopsicossociais de cada população. Embora na realidade brasileira exista um discurso em saúde pública sobre a importância das ações de promoção/prevenção em saúde, a infecção pelo HTLV é um caso ainda

ilustrativo para o poder público; um problema pouco explorado e por que não dizer negligenciado.⁵

Com isso, é possível inferir que as ações de políticas públicas ainda têm um enfoque no risco de adoecimento das pessoas, de modo que, se não causa grande impacto epidemiológico da população não é dada a devida importância. A partir dessa lógica, havendo “poucas” pessoas doentes em razão do HTLV, na prática, não haveria necessidade de maiores investimentos na busca e identificação das pessoas infectadas; o conhecimento do perfil epidemiológico dos acometidos pela doença.⁵

A infecção por HTLV em comparação a infecção pelo HIV/Aids é um problema de saúde pública negligenciado pela comunidade acadêmica e sociedade civil, incluindo o poder público. Devido à escassez de estudos desenvolvidos, pouco se sabe sobre a real dimensão epidemiológica do HTLV. Pesquisas que se referem ao retrovírus são escassas, sendo a grande parte dos dados obtidos a partir de bancos de doação de sangue, o que limita muito a leitura da prevalência ampla do retrovírus na população em geral.⁵

Diante das considerações aqui relatadas emerge a seguinte questão de pesquisa: Quais são as contribuições das pesquisas desenvolvidas acerca do vírus linfotrópico de células T humanas em mulheres no Brasil?

Por fim, a partir deste questionamento teve-se como objetivo identificar as contribuições das pesquisas desenvolvidas acerca do vírus linfotrópico de células T humanas em mulheres no Brasil.

OBJETIVO

Identificar as contribuições das pesquisas desenvolvidas acerca do vírus linfotrópico de células T humanas em mulheres no Brasil.

METODOLOGIA

Trata-se de uma Revisão Integrativa da Literatura, a qual tem por objetivo reunir e sintetizar resultados encontrados em pesquisas relevantes para obter informações atualizadas sobre o tema de maneira organizada. Tendo-se como guia uma questão norteadora com a finalidade de aprofundar o conhecimento do tema proposto a partir de estudos anteriores e buscar diminuir lacunas existentes entre os avanços científicos e a prática assistencial, método esse utilizado para a construção da prática baseada em evidências.⁶⁻⁷

Seguiram-se seis etapas da revisão integrativa da literatura, que são identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; categorização dos estudos selecionados; análise, interpretação dos resultados e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.⁸

Na primeira etapa delimitou-se a questão de pesquisa, a partir da qual selecionou-se os termos Human T-lymphotropic vírus 1 in women padronizados pelos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS). Seguiu-se com a seleção dos critérios de inclusão, os quais foram: as pesquisas publicadas entre janeiro de 2014 a junho de 2019, em forma de artigos, com textos completos, em língua portuguesa e indexados nas bases de dados selecionadas.

Excluiu-se editoriais; cartas; artigos de opinião; artigos de revisão de literatura; comentários; resumos de anais; publicações duplicadas; dossiês, relatos de experiência, estudos de reflexão, estudos teóricos, teses, dissertações; TCC; Boletins Epidemiológicos; Relatórios de gestão; documentos oficiais de programas nacionais e internacionais; livros.

Na terceira etapa ocorreu o levantamento nas bases de dados das bibliotecas da Scientific Electronic Library Online (Scielo) e Pubmed e da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), mediante ao cruzamento dos descritores Human T-lymphotropic vírus 1 in women. A busca ocorreu entre os meses de julho e agosto de

2019, inicialmente por meio da leitura dos títulos e resumos e, posteriormente, leitura reflexiva dos artigos na íntegra.

Na quarta etapa formou-se um banco de dados, composto por cópia digital dos artigos selecionados mediante a pesquisa, após leitura e categorização das temáticas. Após seleção da amostra, cada artigo foi disposto em um quadro, onde as informações pertinentes foram descritas para facilitar a visualização e análise de cada estudo. Foram selecionados e analisados oito artigos.

Para a extração dos dados dos estudos primários, identificando e capturando as informações de forma adequada, elaborou-se um quadro contendo as seguintes informações: autor, ano, periódico, local, objetivos e resultados. A síntese das informações relevantes dos estudos encontrados ocorreu de forma descritiva.

Ao consultar as bases de dados já descritas anteriormente, foram localizados 197 artigos. Mediante a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e

posterior leitura criteriosa das publicações, teve-se no final oito artigos selecionados.

RESULTADOS

Dos oito artigos selecionados, sete foram estudos quantitativos e um qualitativo. Os objetivos centraram-se na compreensão das nuances que envolve as mulheres com o vírus, seja na esfera da vida sexual; no ciclo gravídico-puerperal, bem como o conhecimento em linhas gerais do perfil clínico-epidemiológico de mulheres com HTLV no Brasil. No estudo qualitativo, o objetivo que norteou a pesquisa foi compreender o universo de significados que repercutem na vida sexual da mulher com HTLV-1.

A maioria das publicações ocorreram em 2018 (n= 5) e apenas uma publicação nos respectivos anos de 2015, 2016 e 2019.

Os artigos selecionados são apresentados no Quadro 1.

QUADRO1- Descrição dos estudos selecionados na revisão integrativa. Santa Cruz, 2023.

AUTORES	ANO/ PERIÓDICO	TÍTULO	OBJETIVOS	MÉTODO
Firmino AA, et al	2019 Braz J Infect	Evaluation of the cervicovaginal environment in asymptomatic Human T-cell lymphotropic virus type 1 infected women	Avaliar o perfil de citocinas e os achados citopatológicos no líquido cervicovaginal de mulheres infectadas pelo HTLV-1 assintomáticas.	Estudo quantitativo, observacional, transversal, que envolveu mulheres infectadas e não infectadas pelo HTLV submetidas a exame ginecológico para coleta de líquido cervicovaginal.
Rosadas C, Malik B, Taylor GP, Puccioni-Sohler M	2018 PLOS Neglected Tropical Diseases	Estimation of HTLV-1 vertical transmission cases in Brazil per annum	Estimar o número de infecções por HTLV-1 que ocorrem anualmente devido a transmissão mãe e filho	Estudo quantitativo, transversal, que analisou as variáveis prevalência de infecção por HTLV-1 em gestantes no país, taxa de duração da amamentação e risco de transmissão de acordo com o período de amamentação.
Lopes MAL, et al	2018 Sex med	Human T-Lymphotropic Virus-1eAssociated Myelopathy/Tropical Spastic Paraparesis Is Associated With Sexual Dysfunction in Infected Women of Reproductive Age	Investigar associações entre infecção por HTLV-1 e disfunção sexual em mulheres infectadas assintomáticas e naquelas diagnosticadas com Paraparesia espástica tropical em comparação com mulheres não infectadas.	Estudo quantitativo, transversal. Realizou-se uma avaliação da disfunção sexual entre mulheres infectas e não infectadas com o vírus do HTLV-1.

Guerra AB, et al	2018 BMC Pregnancy Childbirth	Seroprevalence of HIV, HTLV, CMV, HBV and rubella virus infections in pregnant adolescents who received care in the city of Belém, Pará, Northern Brazil	Descrever a prevalência de vírus da imunodeficiência humana, vírus linfotrópico T humano, vírus da hepatite B, citomegalovírus, vírus da rubéola e cobertura vacinal contra hepatite B em adolescentes grávidas que receberam atendimento na cidade de Belém, Pará, Brasil	Estudo de abordagem quantitativa, do tipo transversal com 324 adolescentes grávidas entre os anos de 2009 e 2010, mediante entrevista e coleta de amostra de sangue.
Moura AA, Melo MJ, Correia JB	2015 Int J Infect Dis	Prevalence of syphilis, human immunodeficiency virus, hepatitis B virus, and human T-lymphotropic virus infections and coinfections during prenatal screening in an urban Northeastern Brazilian population	Avaliar as prevalências de infecções e coinfeções por Treponema pallidum, vírus da imunodeficiência humana (HIV), vírus linfotrópico T humano (HTLV) e vírus da hepatite B (HBV) durante a triagem pré-natal em uma população urbana do nordeste brasileiro	Estudo de abordagem quantitativa, observacional, transversal, no qual foram avaliadas 54.813 mulheres grávidas, da cidade de Maceió (AL), acompanhadas no pré-natal.
Silva IC, et al	2018 Rev Bras Epidemiol	Moderada endemicidade da infecção pelo vírus linfotrópico-T humano na região metropolitana de Belém, Pará, Brasil	Descrever a prevalência e fatores associados à infecção por HTLV em indivíduos adultos transeuntes de logradouros públicos de Belém.	Estudo de abordagem quantitativa, prospectivo, transversal e analítico, com 1.059 indivíduos adultos da região metropolitana de Belém, Pará, Brasil. entre novembro de 2014 e novembro de 2015, mediante pesquisa de DNA pro viral; avaliação clínica e investigação intrafamiliar dos infectados.
Alves FA, Campos KR, Lemos MF, Moreira RC, Caterino-de-Araújo A	2018 Braz J Infect Dis	Hepatitis C viral load in HCV-monoinfected and HCV/HIV-1-, HCV/HTLV-1/-2-, and HCV/HIV/HTLV-1/-2-co-infected patients from São Paulo, Brazil	Confirmar ou refutar a influência positiva do HTLV-1 na viremia por HCV em pacientes co-infectados no Brasil e adicionar mais informações sobre o impacto do HIV-1, HTLV-1 e HTLV-2 na viremia por HCV em pacientes de São Paulo.	Estudo de abordagem quantitativa, do tipo transversal realizado pela obtenção de amostra de soro de 622 pacientes analisados carga viral de HCV-
Paranhos RFB, Paiva MS, Carvalho ESS	2016 Acta Paul Enferm	Violência sexual e afetiva de mulheres com incontinência urinária secundária ao HTLV	Apreender a vivência da sexualidade das mulheres com incontinência urinária secundária ao vírus linfotrópico de célula T humana (HTLV).	Pesquisa qualitativa, utilizando-se história oral temática e coleta de dados por meio da entrevista em profundidade.

FONTE: Elaboração própria.

DISCUSSÃO

A prevalência de HTLV-1 em mulheres grávidas no Brasil, variou entre 0 a 1,05%, com uma estimativa de que existam no país 16.548 gestantes infectadas com o vírus ao ano, contudo, ao considerar, apenas, a maior e menor prevalência de HTLV-1 relatada em mulheres grávidas no Brasil o número estimado varia entre 2.935–30.815 mulheres grávidas infectadas ao ano. O

quantitativo esperado de transmissão vertical é de 3.024 novos casos ao ano. Em 2008 a região nordeste e sudeste foram as que apresentaram o maior quantitativo de casos.⁹

Essas estimativas brasileiras em referência aos dados mundiais como por exemplo nos Estados Unidos da América, 11,4% de prevalência entre 1.974 gestantes testadas pela PCR¹⁰, e no Equador de 8,8 % de amostras endocervicais positivas, também testadas pela reação em

cadeia da polimerase,¹¹ colocam o Brasil em patamar similar de prevalência com vários países do mundo, tais como a África, considerada local de origem dos retrovírus humanos. Naquele país, a soroprevalência para HTLV em gestantes apresenta significativa variabilidade, sendo de 0,2% na África do Sul, passando por 0,7% na República do Congo (dados análogos ao Brasil) e alcançando 5,5% na Nigéria.²

Um estudo muito recente do Brasil, demonstrou que a taxa de transmissão foi de 23,8% na amamentação a longo prazo (> 12 meses) e 50% quando a duração da amamentação foi de 24 a 36 meses.¹²

Traçando um comparativo mundial quanto à transmissão vertical, estudos da Guiana Francesa apresentam uma taxa de transmissão de 10,6% em crianças amamentadas por um período médio de 12 meses. No Japão a taxa é de 4,4% e a Jamaica apresenta uma taxa de transmissão de 32% em crianças que foram amamentadas por mais de 12 meses.¹²

Em um trabalho de pesquisa numa população de 622 pessoas no estado de São Paulo, observou-se co-infecção de HCV e HTLV-1/2, em 33 pessoas, com uma menor proporção entre mulheres, contudo quando comparado a carga viral observou-se maior carga viral para HCV nos indivíduos co-infectados com HTLV-1, dessa forma que a transmissão vertical no Brasil tem demonstrado maior prevalência que os níveis internacionais.¹³

Vale destacar que os vírus linfotrópico de células T humanas e vírus da hepatite C são endêmicos no Brasil. Ambos causam uma infecção persistente, assintomática em alguns casos, sendo o diagnóstico muitas vezes tardio. Estes vírus compartilham algumas vias de transmissão, o que pode favorecer a coinfeção.¹⁴

Quando a co-infecção do HTLV-1 com outros vírus, como HIV, sífilis e HBV foi estudada entre 54.813 gestantes residentes em Maceió, evidenciou uma soroprevalência de 0,2% das mulheres, mais elevada na população maior de 19 anos e raça não branca. Não se

observou associação de co-infecção com as outras patologias.¹⁵

Isto é preocupante uma vez que adultos jovens vêm se infectando por estes retrovírus provavelmente pelas relações sexuais desprotegidas. Sendo assim, a vigilância dessas retrovirose nesta faixa etária deve ser motivo de preocupação e de adoção de medidas de educação e controle.

No que tange as doenças associadas ao HTLV-1 decorrente da transmissão vertical, projeta-se a ocorrência de 120 a 604 novos casos de Leucemia de Células T do Adulto (ATL) e de 8 a 272 de mielopatia associada ao HTLV/paraparesia espástica tropical (HAM/TSP), a primeira está associado a elevados índices de morbimortalidade, enquanto a segunda caracteriza-se por uma doença crônica altamente incapacitante. Estes dados destacam a importância do diagnóstico, mediante a triagem pré-natal, para inibir a cadeia de transmissibilidade intrafamiliar da doença.¹⁰

É oportuno relatar que a paraparesia espástica tropical associada ao HTLV é uma doença rara, no entanto grave, incapacitante e que compromete as atividades de vida diária. Além dos comemorativos supracitados relacionados à transmissão vertical, as mulheres com HAM/TSP ocasionadas pelo vírus, silenciosamente, têm redução da autoestima, tornando-se deprimidas, angustiadas e irritadas, uma vez que a perda do corpo sadio gera sentimentos de inutilidade, vergonha pessoal e social.¹⁶

Compreendendo a necessidade do diagnóstico no pré-natal, na década de 80, a Prefeitura de Nagasaki, no Japão, implementou o Programa de Prevenção da ATL e a prevenção do aleitamento materno pela mãe infectada pelo HTLV, o que resultou em uma importante diminuição da HAM/TSP de HTLV-1 de 20,3% para 2,5%, confirmando a importância do rastreamento no pré-natal no controle da doença. Resultados semelhantes foram observados em outras regiões japonesas.¹⁰

A negligência do diagnóstico precoce do HTLV-1 associado a doenças debilitantes é corroborado por

estudo em uma população de 1059 adultos usuários de logradouros públicos de Belém (PA), dos quais 2% foram diagnosticados com HTLV-1/2, sendo HTLV-1 correspondente a 1,4%, esta população caracterizou-se por ter baixa renda familiar, mulheres com idade maior ou superior a 40 anos, residentes na região metropolitana do estado e uma moderada prevalência de disseminação intrafamiliar. Dos diagnosticados com HTLV-1, 30% apresentavam algum sintoma associado a infecção, tratados sem o seu conhecimento prévio.¹⁴

HTLV é pouco conhecido pelos portadores, profissionais de saúde e pela população em geral. Existe dificuldade no correto diagnóstico, aconselhamento e tratamento do indivíduo por se tratar de uma infecção pouco divulgada entre os profissionais de saúde e a população em geral. As doenças associadas ao HTLV também são, ainda hoje, negligenciadas, sem proposta de enfrentamento específico em Saúde Pública. Destarte, há significativa perda de tempo até a descoberta correta do diagnóstico e com isso os sintomas vão agravando-se, e quando terminada a investigação, as limitações físicas já estão instaladas.¹⁷

Ainda, quando estudado a soroprevalência entre adolescentes grávidas para os vírus do HIV, HTLV, CMV, HBV e Rubéola em Belém, com 324 adolescentes grávidas acompanhadas no período de 2009 a 2010, identificou uma média de infecção com o vírus do HTLV de 0,6%, um número de 2 adolescentes com idade entre 15 e 16 anos.¹⁵

Outro aspecto relevante é a relação da infecção de indivíduos com o vírus da Hepatite C (HCV), com outros vírus que possuem vias comuns de transmissão como o HTLV-1, que apesar de muitas vezes negligenciada em seu diagnóstico e por não se tratar de uma doença de notificação compulsória no Brasil, é considerada uma doença de alta morbimortalidade pela ocorrência de complicações como a leucemia, mielopatia associada a paraparesia espástica tropical e linfoma de células T.¹³

Visto que estas infecções não têm cura, a assistência consiste no acompanhamento da doença, o diagnóstico precoce torna-se crucial, permitindo intervenções nas fases iniciais, minimizando ou retardando os efeitos incapacitantes. Como os sintomas assemelham-se aos de outras doenças, também é imprescindível o diagnóstico diferencial para o correto tratamento. Deste modo, o domínio de informações sobre o HTLV é de suma importância, porque possibilita o correto aconselhamento às pessoas soropositivas.¹⁸

Dentre as mulheres que possuem sintomatologia decorrente do HTLV-1 a mielopatia associada ao Vírus Linfotrófico T Humano e a Paraparesia Espástica Tropical, além de associada a incontinência urinária e constipação intestinal, observa-se uma maior prevalência de disfunção sexual, que concerne a lubrificação, desejo, excitação e orgasmo.¹⁶

Um estudo que objetivou avaliar a produção de citocinas inflamatórias cervicais e achados citopatológicos em mulheres portadoras do vírus do HTLV-1, em comparação a mulheres não infectadas, não observou diferença nos achados citopatológicos, com microbiota vaginal semelhante, contudo as mulheres infectadas com o vírus apresentaram maiores concentrações de interleucinas, que estão associadas a supressão do sistema imune, do tipo IL-2, TNF, IL-10, IL-4 e IL-17 e menores de IFN- γ / IL-10, provavelmente associada a presença de células infectadas na mucosa vaginal, visto que o HTLV-1 induz a ativação do sistema imunológico, o que é refletido pela proliferação espontânea de células mononucleares do sangue periférico e produção de citocinas.¹⁷

O único estudo com abordagem qualitativa que compôs a amostra desta revisão estudou dez mulheres, que conviviam com o diagnóstico há seis anos, porém já apresentavam as alterações neurológicas comuns à doença antes mesmo do seu conhecimento. Entre estas alterações o estudo debruçou-se em conhecer a percepção da sexualidade dessas mulheres que conviviam com a incontinência urinária. Identificou-se

que, cinco delas, passaram a viver experiências de violência física, emocional e psicológica, resultando em separação conjugal; nove tinham compreensão da sexualidade limitada, apenas a penetração e ao ato sexual, e mantinham relações sem prazer e por obrigação.¹⁸

Os efeitos negativos da doença são determinados diretamente pelo nível de restrição e incapacidade de exercerem atividades essenciais à pessoa. A presença dessas limitações provoca significativas mudanças na qualidade de vida. O aumento da frequência urinária limita as atividades de vida diária, levando a alterações dos sentimentos, relacionamento pessoal e isolamento social. Ademais, altera o sono, a energia e emoções dessas mulheres. Esse impacto torna-se maior para aquelas que trabalham fora de casa.¹⁹

Quando relacionado o diagnóstico com o comportamento sexual expressou-se a redução da libido, falta de respeito, violência e traição dos cônjuges, limitando que estas mulheres se envolvessem em outros relacionamentos. Associado a estes aspectos soma-se as alterações anatômicas e físicas da genitália interna e externa feminina com a neuropatia decorrente da infecção pelo HTLV-1, assim como a incontinência urinária como um fator fragilizante para a vida sexual dessas mulheres, tendo em vista a facilidade de perda urinária em decorrência do esforço, posicionamento para o ato sexual, resultando em baixa autoestima, negação da relação sexual e dificuldade em relacionar-se com o parceiro.²⁰

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo diante da escassez de publicações e pesquisas envolvendo os descritores Vírus Linfotrópico de Células T Humana, Mulheres e Infecção, os resultados, em linhas gerais, o estudo demonstrou o perfil clínico-epidemiológico das mulheres com HTLV no Brasil e o universo de significados que repercutem

no ciclo gravídico-puerperal e na vida sexual da mulher com HTLV.

Nesse contexto, é ressaltada a importância de haver uma compreensão mais abrangente da epidemiologia do HTLV em diversas populações, o que não apenas estimulará a pesquisa básica na identificação de biomarcadores de doenças, mas também desvendará mecanismos de infectividade viral, persistência, replicação e patogênese para abrir insights sobre possíveis novos tratamentos. Deste modo, mais estudos são necessários para entender de forma minuciosa a epidemiologia do HTLV-1/2 no Brasil a fim de instituir um mecanismo para acompanhamento contínuo de mulheres com o vírus e assim tentar reduzir ou bloquear a transmissão.

Dessa forma, o diagnóstico da infecção pelo HTLV em prática nos programas de atenção à saúde da mulher já existente (como pré-natal; planejamento familiar; consulta ginecológica, dentre outros) é fundamental para garantir a conduta adequada para o processo de prevenção da transmissão do vírus e de cuidado integral à mulher.

Espera-se com este estudo sensibilizar os gestores e profissionais da saúde para a problemática em questão, contribuindo para a criação/implementação de rotinas e protocolos assistenciais em torno do HTLV no Brasil; reorientar políticas públicas e com isso proporcionar mudanças de paradigmas no sentido da abordagem e suporte à mulher acometida pelo vírus.

O estudo poderá contribuir ainda para divulgação sobre o assunto, além de permitir reflexão sobre a necessidade da construção do cuidado integral em saúde, o que, afinal, poderá permitir acolhimento das necessidades complexas de mulheres que convivem com o vírus HTLV.

O estudo apresentou como limitação, a escassez de publicações da temática ao nível internacional para permitir o comparativo das discussões sobre o

encontrado ao nível de Brasil. Desse modo, há necessidade de novos estudos que suscitem mais abordagem no campo do HTLV, para a formação e compreensão de profissionais da saúde em prol de uma atuação com qualidade e segurança de mulheres acometidas desse vírus.

REFERÊNCIAS

- Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Guia de Manejo Clínico da Infecção pelo HTLV**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- Barmpas DBS, Monteiro DLM, Taquette SR, Trajano AJB, Raupp RM, Miranda FRD et al. **Infecção pelo HTLV- 1/2 em gestantes brasileiras**. Braz Jour Healt Biome Scien [Internet]. 2014 [cited 2019 Apr 20];13(3):80-7. Disponível em: Doi: <https://doi.org/10.12957/rhupe.2014.12132>
- Casseb JSR, Suely OT. **Vírus Linfotrópico das Células T Humanas (HTLV)**. 2014. 49f. [Tese]. Instituto de Medicina Tropical de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. [cited 2019 Apr 20]. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/99/tde-26012015-151601>
- Campos KR, Gonçalves MG, Fukasawa LO, Costa NA, Barreto-Damião CH, Magri MC, Caterino A. **Comparação de testes laboratoriais para o diagnóstico de infecção por vírus linfotrópicos de células T humanas do tipo 1 (HTLV 1) e tipo 2 (HTLV-2) em pacientes infectados por HIV-1**. Rev Inst Adolfo Lutz [Internet]. 2015 [cited 2019 Apr 20];74(1):57-65. Disponível em: http://www.ial.sp.gov.br/resources/insituto-adolfo-lutz/publicacoes/rial/10/rial74_1_completa/pdf/artigos_separados/1637.pdf
- Sudré L. **Doença Negligenciada. Drogas: um debate científico**. Entreteases Rev Unifesp [Internet]. 2010 [cited 2019 Apr 22];6:85-6. Disponível em: http://www.unifesp.br/images/DCI/revistas/Entreteases/Entreteases_06_2016.pdf
- Souza MT, Silva MD, Carvalho R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein [Internet]. 2010 [cited 2019 Apr 22];8(1 Pt 1):102-6. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf
- Pompeo DA, Rossi LA, Galvão CM. **Revisão integrativa: etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem**. Acta Paul Enferm [Internet]. 2009 [cited 2019 Apr 23];22(4):434-8. Disponível em: Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002009000400014>
- Mendes KDS, Silveira RCCP, Galvão CM. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem**. Texto contexto - enferm. [Internet]. 2008 [cited 2019 Nov 16];17(4):758-64. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072008000400018&lng=en <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>
- Rosa das C, Malik B, Taylo GP, Puccioni-Sohler M. **Estimation of HTLV-1 vertical transmission cases in Brazil per annum**. PLoS Negl Trop Dis. [Internet]. 2018 12(11): e0006913. Disponível em: Doi: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pntd.0006913>
- Meyer T. **Modern diagnosis of Chlamydia trachomatis infections** Hautarzt. German. [Internet]. 2007;58(1):24-30. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17180355>
- Medina M, Moya W, Hidalgo L, Calle A, Terán E, Chedraui P. **Molecular identification of endocervical Chlamydia trachomatis infection among gestations at risk for preterm birth in Ecuador**. Arch Gynecol Obstet. [Internet]. 2009;279(1):9-10. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18414882>
- Alves FA, Campos KR, Lemos MF, Moreira RC, Caterino-de-Araujo A. **Hepatitis C viral load in HCV-monoinfected and HCV/HIV-1-, HCV/HTLV-1/-2-, and HCV/HIV/HTLV-1/-2-co-infected patients from São Paulo, Brazil**. Braz J Infect Dis [Internet]. 2018;22 (2):123-8. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.bjid.2018.03.002>
- Moura AA, Mello MJ, Correia JB. **Prevalence of syphilis, human immunodeficiency virus, hepatitis B virus, and human T-lymphotropic virus infections and coinfections during prenatal screening in an urban Northeastern Brazilian population**. Int J Infect Dis [Internet]. 2015;39:10-5. Disponível em: Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijid.2015.07.022>
- Silva IC, Pinheiro BT, Nobre AFS, Coelho JL, Pereira CCC, Ferreira LSC et al. **Moderada endemicidade da infecção pelo vírus linfotrópico-T humano na região metropolitana de Belém, Pará, Brasil**. Rev. bras. epidemiol. [Internet]. 2018; 21: e180018. Disponível em: Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-549720180018>
- Gerra AB, Siravenha LQ, Laurentino RV, Feitosa RNM, Azevedo VN, Villinoto ACR, et al. **Seroprevalence of HIV, HTLV, CMV, HBV and rubella virus infections in pregnant adolescents who received care in the city of Belém, Pará, Northern Brazil**. BMC Pregnancy

Childbirth. [Internet]. 2018;18(1):169. Disponível em:
Doi: <http://dx.doi.org/10.1186/s12884-018-1753-x>

Lopes MAL, Rios GMF, Aquino FA, Lacerda AJP, Paixão TS, Galvão-Castro B, et al. **Human T-lymphotropic virus-1-associated myelopathy/tropical spastic paraparesis is associated with sexual dysfunction in infected women of reproductive age.** Sex. Med [Internet]. 2018; e1-18(6):324–31. Disponível em: Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.esxm.2018.07.002>

Firmino AA, Martins ALL, Gois LL, Paixão TS, Batista ES, Galvão-Castro B et al. **Evaluation of the cervicovaginal environment in asymptomatic Human T-cell lymphotropic virus type 1 infected women.** Braz J Infect Dis [Internet]. 2019; 23(1):27-33. Disponível em: Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.bjid.2019.02.001>

Paranhos RFB, Paiva MS, Carvalho ESS. **Vivência sexual e afetiva de mulheres com incontinência urinária secundária ao HTLV.** Acta paul. enferm. [Internet]. 2016; 29(1):47-52. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0194201600007>.

Pereira FM. **Coifecção entre o vírus linfotrópico de células T humanas (HTLV) e o vírus da hepatite C (HCV) no estado da Bahia.** Tese (Pós-Graduação em Biotecnologia em Saúde e Medicina Investigativa) - Instituto Gonçalo Moniz: FIOCRUZ Bahia. Salvador. 2019. Disponível em: <https://www.bahia.fiocruz.br/tese-analisa-coifeccao-entre-os-virus-htlv-e-da-hepatite-c-hcv-no-estado-da-bahia>

Cerqueira dos SAC, Soares DJ, Rivemales MCC. **(Des)conhecimento, adoecimento e limitações impostas pelo HTLV: experiências de mulheres soropositivas.** Cad. Saúde Colet. [Internet]. 2017; 25(1):45-50. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v25n1/1414-462X-cadsc-25-1-45.pdf>
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16082060>

ENFOQUE TEÓRICO E PRÁTICO DA APRENDIZAGEM

THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACH TO LEARNING

Erivaldo de Jesus Coutinho ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: O presente trabalho abordará sobre o “enfoque teórico e prático da aprendizagem” - trazendo as questões históricas, técnicas e políticas tratadas, no ensino ou mais especificamente a sala de aula. É importante salientar que o mesmo será embasado em referência teórica e bibliográfico, que dá subsídio não apenas da perspectiva epistemológica, mas também ressaltam práticas presentes no cotidiano escolar. **METODOLOGIA:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de abordagem básica, sendo descritiva e tratamento que cunho bibliográfico. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Conclui-se que o processo metodológico, com práticas de pedagogia e didática, vem traçar um planejamento de aula, com objetivos, justificativas, conteúdo programático, referencial teórico, diante disso cabe pontuar neste estudo a ideologia da educação, instalada desde os primeiros anos no Brasil de forma excludente, favorecendo as classes elitistas de forma preconceituosa com os demais alunos.

PALAVRA-CHAVE: Enfoque. Teoria. Prática de Aprendizagem.

ABSTRACT

INTRODUCTION: This paper will address the "theoretical and practical approach to learning" - bringing the historical, technical and political issues addressed in teaching or more specifically in the classroom. It is important to point out that it will be based on theoretical and bibliographic references, which provide subsidies not only from an epistemological perspective, but also highlight practices present in everyday school life. **METHODOLOGY:** This is a qualitative research of a basic approach, being descriptive and bibliographic in nature. **FINAL CONSIDERATIONS:** It is concluded that the methodological process, with practices of pedagogy and didactics, comes to trace a class planning, with objectives, justifications, programmatic content, theoretical referential, in front of that it is important to point out in this study the ideology of education, installed since the first years in Brazil in an excluding way, favoring the elitist classes in a prejudiced way with the other students.

KEYWORDS: Learning. Theory. Practice. Approach.

¹ Possui Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Licenciatura em Pedagogia (Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias - FAC) Especialista em Geografia e Meio Ambiente, Educação Ambiental na Área Multidisciplinar, Coordenação Pedagógica e Planejamento Educacional, Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, Atendimento Educacional Especializado AEE, com Ênfase em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa, Neurociência Aplicada a Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestre em Políticas e Administração de Educadores pela Universidade Aberta do Brasil - UAB. Atualmente efetivo no Município de Riachão das Neves e no Município de Barreiras - BA. Doutorando em Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-mail:** e.erivaldocoutinho@bol.com.br. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/2185865589643710

INTRODUÇÃO

O presente trabalho abordará sobre o “enfoque teórico e prático da aprendizagem” - trazendo as questões históricas, técnicas e políticas tratadas, no ensino ou mais especificamente a sala de aula. É importante salientar que o mesmo será embasado em referência teórica e bibliográfico, que dá subsídio não apenas da perspectiva epistemológica, mas também ressaltam práticas presentes no cotidiano escolar. Diante do material analisado e do referencial proposto, tem como intenção refletir a respeito da formação de professor, ainda que de modo pontual e exploratório, considerando-se a complexidade do tema em pauta.

Muitos educadores / professores esquecem o que aprenderam durante sua formação, como métodos inovadores, dinamismo, usos de tecnologias e diversas formas de ensinar ou simplesmente são levados pelo comodismo, gerando assim hábito de lecionar tradicionalmente. Apesar dos avanços na educação, em como inserção de suportes tecnológicos como projetores, computadores, internet entre outros, ainda a muito receio em inovar na educação e inserir tecnologia no ambiente educacional, devido falta de aperfeiçoamento do educador e medo da alienação e praticidade desses meios na vida do educando. O trabalho não intenciona trazer soluções para as questões abordadas, mas contribuições teóricas para o assunto proposto. Essa análise crítica visa discutir a respeito da importância de métodos mais atuais, baseados na pedagogia da alternância da autonomia.

Percebe-se que durante o desenvolvimento desse trabalho me identifiquei com as palavras de Fernando Becker, Antoni Zabala, Maristela Vanzuita Machado, Paulo Freire, Marcio Magera e Joelma, pois ambos relatam sobre ensino aprendizagem e defini que o professor não precisa de um método específico, ele faz o seu próprio método, usando sua criatividade e experiência. Trata-se de uma pesquisa de natureza

qualitativa de abordagem básica, sendo descritiva e tratamento que cunho bibliográfico.

ENFOQUE TEÓRICO E PRÁTICO DA APRENDIZAGEM

Diante da análise do material proposto foi feito um levantamento de informações, acerca dos dados da educação, visando exemplificar a relação entre a teoria e prática no ambiente educacional. E foi observado que a educação vem, ao longo dos anos, sendo alvo de intensos debates e discussões. Porém o Sistema de Ensino, diante dos dados revelados por pesquisas Nacionais (SAEB 2003, INAF 2005) e internacionais (PISA2012), vem sendo criticado em razão do baixo nível de qualidade apresentado. Afinal, o que está acontecendo com o processo de ensino? E, com o processo de aprendizagem? Será que os problemas educativos podem ser explicados pelos métodos de ensino?

Ao questionar-se sobre o Sistema de Ensino faz-se necessário em um primeiro momento compreender as metodologias, e a forma de passar os conteúdos em sala de aula. É importante observarmos que escolas tradicionais são rigorosas em seus ensinamentos, seguindo currículo rígido. Contudo cabe ao educador fazer ligação entre os textos e a realidade da sociedade, trabalhando contexto, a história, os costumes da comunidade, para assim fazer sentido o que se ensina para aluno, e não simplesmente ser mais um conteúdo para prova.

Aparelho de ensinamento está além das salas de aula, e engloba família, currículos, escolas, Ministérios, ou seja, exige o reconhecimento das relações existentes entre educação, sociedade e teorias pedagógicas. Portanto, a temática deste trabalho refere-se às especificidades relacionadas à teoria e prática de aplicação de métodos no âmbito do Ensino Fundamental.

Este trabalho então visa promover um pensamento crítico acerca de como o ensino é

desencadeado nas escolas, principalmente no que se diz respeito ao público do Ensino Fundamental I e II, analisando os caminhos que perpassaram o Ensino no Brasil. Pretendo gerar uma reflexão e uma ação repensada sobre as possibilidades de se obter um processo de ensino-aprendizagem de maneira significativa e diversificada, onde o professor é fundamental nessa ação, obtendo por finalidade a elaboração de uma proposta de projetos que auxiliem e intervenha de modo positivo e formador crítico para melhorar as condições e ambiente de aprendizagem.

Caracterizo esta discussão como Ciberespaço porque para que a leitura dessa obra se realize, parece-me necessária, uma compreensão básica da linguagem específica da discussão neste campo: mídia, mediação, ciberespaço, tecnologia, telemática. Cada via de discussão do livro acaba eclodindo em alguns aspectos formando uma certa “unicidade pedagógica”: professores, alunos, disciplina, problemas a resolver. Que, por vezes, ganham novas denominações como tutores, aprendentes, autonomia; mas, os problemas continuam por se resolver (resistência, mudança de atitude, comprometimento).

O ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A função da escola na sociedade é propiciar Ensino de qualidade para todos os estudantes, indistintamente no conceito da sociedade (FREIRE, 2003). Apesar disso, na contemporaneidade e desde muito tempo, ouve-se toda população criticar a péssima educação escolar. Só criticar e não buscar os porquês desses fracassos não levará a melhora ou avanço dos mesmos.

Para entender a educação escolar é preciso criar suposições e estudar as atuais práticas educacionais, procurando assim, os principais erros cometidos por estas, como faremos nesta pesquisa. BECKER (2009) acredita que a prática reflexiva do

professor supõe voltar-se para dentro de si mesmo ou do sistema de qual faz parte, ou seja, analisar sua aula e seus atos podendo ser essa pratica reflexivo, um móvel de transformação.

Também é necessário que os professores reflitam sobre a construção do conhecimento de seus alunos a fim de não dar as respostas prontas, mas sim deixar que eles discutam e levantem hipóteses, tirando suas próprias conclusões e, portanto, construindo sua própria aprendizagem significativa.

Atualmente, a teoria educacional é sistemática, além de ter como fundamento a ordem e a linearidade baseadas em estereótipos. Além disso, a escola contemporânea (exigente, rígida e detentora do saber) não está de acordo com a realidade em que vivemos.

PROFESSOR DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p.07)

Tendo em vista que a Pedagogia é a ciência da educação e ocorre em todos os espaços, pois é fruto da socialização, diariamente a educação escolar tem se tornado pauta em diversas discussões. Pensa-se educação escolar como um processo de construção que integra, simultaneamente, diversos conhecimentos e promove o desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo, sendo construído, culturalmente, a partir do contexto familiar e social.

O professor, diante desse novo paradigma, numa sociedade em constante processo de transformação, é o profissional que, a cada dia mais, se enquadra para exercer essa função de transmissão do

conhecimento, “ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades.” (LIBÂNEO, 2004, p. 26). Portanto, ele precisa estar preparado para os desafios do mundo contemporâneo, sobretudo com as mudanças bruscas do sujeito social motivadas pelo surgimento das novas tecnologias e pelos efeitos da economia.

Segundo (ZABALA,199) “ a finalidade da escola é promover a formação integral dos alunos, atribuída aos aspectos cognitivos dos mesmos”. Sobre a concepção de aprendizagem, o autor afirma que não é possível ensinamos sem nos determos nas referências de como os alunos aprendem, chamando a atenção para as particularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno.

USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A reflexão sobre a comunicação e educação faz parte da sociedade globalizada. As sementes da globalização germinaram a partir do último período da Idade Média, logo no início do período moderno. Com o surgimento das tecnologias nas últimas décadas, vieram as grandes transformações; o que pra nós era apenas fantasia, atualmente é possível de se realizar: grandes realizações que fazem parte da nossa atual realidade, e que facilitam a vida da sociedade, como por exemplo, a comunicação telefônica, pagamentos eletrônicos, pesquisas online, bate-papo virtual, etc. No século 20, a globalização avançou internacionalmente e adquiriu força, e com ela, vieram os meios de comunicação que foram organizados em escala global.

Nesse contexto, as mudanças que ocorreram na sociedade, devido à presença de tecnologias de informação e de comunicação, ocorreram também nos processos educacionais de forma bastante notória. As grandes transformações que ocorreram na educação e nas teorias pedagógicas, estão de certa forma, relacionadas com as grandes mudanças que ocorreram nos meios de comunicação. A sociedade passou de uma

educação baseada na oralidade e imitação, para um processo de ensino realizado através da linguagem escrita, tendo como seu principal suporte os recursos computacionais, hoje disponíveis.

O mundo multimídia passou a se integrar nas práticas escolares em diferentes níveis de educação, disputando o mercado da troca de informações, conhecimentos e saberes. Sabe-se que as novas tecnologias, mais precisamente os meios de comunicação, são importantes, pois garantem às escolas o livre acesso às culturas estabelecidas através da Literatura, gramática e escrita de um povo e, além disso, permitem à sociedade o domínio de novas formas de expressão. As novas tecnologias como a informática, TV, DVD, rádio e internet criaram novos espaços de conhecimento, e a cada dia, esses espaços têm permitido a democratização ainda maior da informação e do conhecimento.

A realidade dos avanços tecnológicos, aliada às mudanças dos paradigmas econômicos e produtivos, leva-nos a um amplo questionamento educacional, que envolve questionar não somente as instituições como também as práticas de ensino. A visão educacional historicamente consolidada, baseada no conceito-chave de que o professor transmite um conjunto fixo de informações aos estudantes, tem sido substituída por um enfoque educacional voltado aos processos de construção, gestão e disseminação do conhecimento, com ênfase no “aprender a aprender” e no aprendizado ao longo da vida (MAGERA, 2003).

Nosso objetivo neste momento é falar sobre o uso das tecnologias no ambiente educacional, visando mostrar suas finalidades, receios e benefícios. Os meios de comunicação digitais já são os mais utilizados pela população Mundial, que dedica a eles mais horas semanais do que à televisão, ao rádio, aos jornais impressos, cinema e livros. A sala de aula como era

conhecida há anos atrás não é mais eficaz para os alunos da contemporaneidade. É essencial que as instituições se atualizem e saibam como se adaptar às novas necessidades. Entretanto, a inovação pode acontecer a partir do próprio professor. Cada pessoa possui experiências e formas de pensar variadas. É essencial que o professor entenda isso e deixe que o aluno tenha à sua própria forma de aprender e estudar. Além do mais, caso a pessoa queira trazer novas ideias de ensino para a sala de aula, não há problema algum em experimentar.

Os valores estão mudando: Recebemos influências do mundo inteiro em todos os níveis, procuramos encontrar a nossa identidade no regional, no local e no pessoal. Com o aperfeiçoamento virtual, podemos ter motivos de fascinação e de alienação. O grande reencantamento temos que fazer conosco, com a nossa mente e corpo, integrando nossos sentimentos, emoções e razão. Fazer um uso libertador das novas tecnologias e não um uso consumista de fuga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o processo metodológico, com práticas de pedagogia e didática, vem traçar um planejamento de aula, com objetivos, justificativas, conteúdo programático, referencial teórico, diante disso cabe pontuar neste estudo a ideologia da educação, instalada desde os primeiros anos no Brasil de forma excludente, favorecendo as classes elitistas de forma preconceituosa com os demais alunos. Também foi falado sobre o Ensino Tradicional no contexto educacional brasileiro, seu significado e sua definição e os alguns motivos que podem levar os alunos ao não aprendizado escolar significativo. Entretanto a prática educativa parece ter inúmeras facetas, pela superficialidade referente ao contexto de atuação de cada professor. Discorremos sobre a formação do professor, detalhando sua história no contexto educacional Brasileiro, seus avanços e retrocessos.

Possibilitando melhor entendimento a trajetória do normal. Evidenciando as principais causas que contribuem para o desenvolvimento deste fenômeno formal que agrava a crise do sistema do ensino escolar brasileiro. A educação de qualidade privilegia o aprender a aprender e a capacidade de intervenção alternativa, baseada numa cultura educacional que prioriza a atitude de pesquisa, de autonomia crítica, a busca criativa. A problemática que envolve a relação entre a teoria e prática de ensino que existe no Brasil, centra-se na articulação dialética entre ambas, focando que uma necessita da outra. É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente.

Com isso, a ênfase da relação entre a teoria e a prática na educação, visando mostrar a importância dessa junção, permitindo ensino significativo aos alunos, pois tendo conexão e aplicação de metodologias é possível aprendizagem. Abordamos diversos assuntos no Ensino Fundamental, e destacamos desafios a serem atingidos, alcançados e superados, dentro deste fenômeno que é a separação entre teoria e prática, na educação básica de nossa nação. Portanto, para chegamos uma solução eficaz a contradição que existe no Ensino Fundamental, de estudar algo, na “teoria de um jeito” e ter a prática diferente dependerá de um processo de total mobilização da sociedade, e uma constante luta dos profissionais da educação envolvidos, junto às autoridades legislativas e governantes.

E finalizo com as palavras de Magera e Joema “o ambiente escolar traduz –se como agente de mudanças sociais, políticas e econômicas de um país”, e com isso o professor não morrerá jamais, ao formar cidadãos éticos e detentores de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, Educação e Realidade. Porto Alegre, 18(1):32 -42, jan.jun. 1993. BECKER, Fernando. Epistemologia 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado de Educação. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

PREILE, Nailliw Zanini .**A Avaliação nos Processos de Ensino e Aprendizagem: PISA E IDEB** Disponível em: > <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb> >_Acesso: 08/05/2015.

RELATÓRIO NACIONAL PISA 2012 Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf > Acesso: 08/05/2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórica - Crítica: Primeiras aproximações**.3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

MAGERA,M. e CONCEIÇÃO J.T.P. Ensino superior: aspectos que envolvem a formação acadêmica na atualidade.

MORAN, José Manuel. Interferências dos Meios de Comunicação no nosso Conhecimento. Intercom, São Paulo: 1994, Vol. XVII, nº2, pág. 38-49

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA: DESAFIOS E PERFIL DO PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA SÉCULO XXI

TEACHER TRAINING IN ANGOLA: CHALLENGES AND PROFILE OF TEACHERS IN THE 1ST CYCLE OF SECONDARY EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY

Ernesto Jorge Margarida ¹

RESUMO

Presenciamos a virada do século XX para o século XXI, inúmeras mudanças de ordem econômica, político e social, que impactaram sobre as diversas esferas da sociedade, entre elas a relação de ensino-aprendizagem e o protagonismo do professor diante das transformações. Para melhor compreender o que é ser professor neste contexto é necessário caracterizar o século XXI pensando sobre as influências das transformações sociais na prática pedagógica do professor e que se espera dela. O presente artigo tem como finalidade, levantar alguns desafios sobre o perfil e ação formativa de professores no século XXI, considerando as mudanças sociais e o impacto das novas tecnologia no sector educativo. Metodologicamente a pesquisa é de tipo bibliográfica e documental compreendidos desde Gil (2008), de um lado, desenvolvida a partir de materiais já elaborados e, do outro lado, a partir de materiais que receberam análise, conforme Marconi e Lakatos (2018), por considerarem a pesquisa bibliográfica como aquela que é realizada com base em fontes disponíveis, podendo ser documentos impressos, artigos científicos, livros, teses. No que diz respeito as tecnologias de informação no século XXI, é fundamental que os professores estejam preparados para interagir com a realidade educacional.

PALAVRAS-CHEVE: Formação. Desafios. Perfil

ABSTRACT

We witness the turn of the 20th century to the 21st century, numerous economic, political and social changes, which impacted on the various spheres of society, including the teaching-learning relationship and the teacher's role in the face of transformations. To better understand what it means to be a teacher in this context, it is necessary to characterize the 21st century by thinking about the influences of social transformations on the teacher's pedagogical practice and what is expected of it. This article aims to raise some challenges on the profile and training action of teachers in the 21st century, considering social changes and the impact of new technologies in the education sector. Methodologically, the research is bibliographical and documental, understood since Gil (2008), on the one hand, developed from materials already prepared and, on the other hand, from materials that received analysis, according to Marconi and Lakatos (2018), by consider bibliographic research as one that is carried out based on available sources, which may be printed documents, scientific articles, books, theses. With regard to information technologies in the 21st century, it is essential that teachers are prepared to interact with the educational reality

KAYWORDS: Formation. Challenges. Profile

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

Num panorama de intenso processo de globalização como o que se vive neste milênio, em que as forças de mudanças que influenciam significativamente o setor educativo, é uma tarefa exigente e de enorme responsabilidade que precisa equilíbrio e coerência entre a orientação formativa, procedimentos pedagógicos adaptados e expectativas dos envolvidos no processo. Conduzir esta atividade a bom porto requer da parte do professor, criar um conjunto de saberes e competências que lhe possibilitem a construção de um ensino de qualidade, compreendendo este, como um ensino capaz de considerar as exigências da contemporaneidade, marcada pela multiculturalidade, complexidade, constante avanço científico e processos de permanente transformação.

Para ser professor do século XXI é necessário desenvolver novos papéis e novas realidades educacionais, estar aberto às mudanças legais, a novas tendências pedagógicas. A formação pedagógica do professor do século XXI em Angola, deve estar voltada especificamente as novas metodologias do processo de ensino-aprendizagem, no domínio das competências e habilidades profissionais que permitam ao professor um conhecimento profundo sobre a sua área de atuação.

O presente artigo tem como finalidade, levantar alguns desafios sobre o perfil e ação formativa de professores no século XXI, considerando as mudanças sociais e o impacto das novas tecnologias no setor educativo.

Metodologicamente a pesquisa é de tipo bibliográfica e documental compreendidos desde Gil (2008), de um lado, desenvolvida a partir de materiais já elaborados e, do outro lado, a partir de materiais que receberam análise, conforme Marconi e Lakatos (2018), por considerarem a pesquisa bibliográfica como aquela que é realizada com base em fontes disponíveis, podendo ser documentos impressos, artigos científicos, livros, teses.

REFERENCIAL TEÓRICO:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

Segundo relatório do INDICE (2003), afirma que a Lei de Bases n.º 13/01, de 31 de Dezembro do sistema da educação determine que a formação docente de todo o ensino secundário venha a ser feita pelo instituto de ensino superior, tudo aponta que, os professores do 1.º ciclo do ensino secundário sejam ainda formados pelos institutos médios normais da educação.

No entender de Flores (2003), entende que a formação de professores se transformou numa área de crescente preocupação e interesse, tanto para pesquisadores como para formadores. Portanto, torna-se cada vez mais necessário prestar a devida atenção a vertente formativa, de modo a responder com eficácia aos desafios e as necessidades do sistema educativo.

Nesta linha de pensamento, Hargreaves (2003), entende que os professores a partir da formação bem estruturada e enquadrada nos objetivos do sistema educativo, precisam ser capazes de produzir uma forma especial de profissionalismo. Estes não se limitam em apenas ensinar o que o professor pretende ou o que lhe é familiar mais pelo contrário construir um profissionalismo, cuja os constituintes são:

- Promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada
- Trabalhar e aprender em equipes colegiais
- Aprender a ensinar de forma diferenciada da que foram habitualmente ensinados
- Tratar os pais como parceiros na aprendizagem
- Desenvolver a inteligência coletiva e basear-se nela
- Produzir a capacidade de mudança e de risco
- Estimular a confiança nos processos

Para Gimeno (1998), alega que a formação de professores representa uma das pedras basais e imprescindíveis em qualquer sociedade, e o mesmo coincide com o sistema educativo angolano. Esta preocupação enfatiza a importância da formação dos professores abrangendo com as políticas educativas

angolanas, gizadas pelo ministério da educação no âmbito da emancipação na formação de professores tendo em conta os desafios do século XXI. Pode-se considerar que, para a formação de um bom profissional qualificado de ensino é necessário ter em vista um modelo que promova as competências necessárias ao bom desempenho profissional, abrangendo conteúdo que permita um papel mais atuante na gestão e construção da própria formação.

AFORMAÇÃO ELEMENTO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Segundo o Zabala (1998), considera que a competência tem a ver com as capacidades do sujeito para estimular saberes, competências², conhecimentos e atitudes, na resolução de problemas e na tomada de decisões adequadas. O fato do indivíduo possuir um conjunto de conhecimento ou competências não é, contudo, sinónimo de que seja um profissional qualificado.

Na visão de Perrenoud (2000), entende que possuir saberes ou competências específicas não é garantia de que um profissional hábil, porque apesar de muitos profissionais possuírem conhecimentos e capacidades importantes nem sempre sabem estimular de modo oportuno no momento apropriado.

Para Freire (1983), compreende que o indivíduo enquanto ser social, está sempre à busca de algo, num processo permanente no qual constroi e reconstrói constantemente no seu saber. Dessa forma, todo um conhecimento novo é oriundo de um conhecimento que passou a ser velho, que desencadeia para outro saber. O modelo de competências demonstre na atualidade a crescente preocupação de ultrapassar

² A competência integra as diversas dimensões humanas quando se trata de desenvolver uma atividade. A ação humana envolve o atendimento de necessidades, tais como desejos, emoções, tarefas de trabalho, alimentar-se, e isso incentiva a criação de conhecimentos e habilidades.

definitivamente ações e comportamentos que se limitam à padronização e repetição e se esvaziam em si mesmo, passando a dar-se primazia à articulação entre conhecimento, procedimentos, valores e atitudes. Tudo isto envolve por outro lado, que as instituições de ensino ou de formação possuam capacidade de desenvolver uma formação sólida, integradora, perceptível, na qual o formando se sinta um participante ativo no processo de construção de conhecimentos e habilidades, condição fundamental para formação de professores ou profissionais da educação, capaz de lidar de forma crítica e criativa, no que o seu exercício profissional diz respeito com as mudanças que marcam a sociedade contemporânea.

É preciso que o formando, desde o princípio da sua experiência formadora, se assuma como um sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. No que à formação de professor diz respeito e dado que simples agregação de saberes produzidos em diferentes áreas do conhecimento não significa a superação das abordagens fragmentadas sobre como educar, necessário se toma construir competências, no sentido de as reconhecerem e implementarem no terreno através de uma ação que tenha como objetivo inter-relacionar ideias e conceitos interdisciplinares. (FREIRE, 1996. P. 25).

O DESAFIO E PERFIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI

Com suporte de Barbosa (2013), vislumbra-se ainda nas instituições de formação docente, os professores precisam ser preparados para enfrentar os desafios da profissão, o que abrange o treinamento para o manejo de ferramentas necessárias ao ensino no século XXI. Logo, com base em todos os pontos apresentados, compreende-se a importância do estudo

sobre a formação de professores no século XXI visto que, a educação carrega uma nova imagem perante as intensas mudanças que ocorrem em sociedade. Além disso, o estudo se faz pertinente para reforçar a importância do olhar atento sobre o professor, profissional fundamental para que todas as demais formações se tornem viáveis.

Com o processo de globalização, o professor precisa estar constantemente atualizado para viver em sociedade e obter/transmitir conhecimento aos seus alunos. Além disso, o perfil dos educandos também muda, visto que estes possuem acesso a novas informações de maneira rápida (sejam elas as chamadas Fake News ou provenientes de fontes seguras) bem como acesso a novas ferramentas tecnológicas (CUNHA, 2009. P. 1)

Seguindo a linha de pensamento de Perrenoud (2000), aponta que é imprescindível a busca por parte do professor o domínio de competências práticas profissionais capazes de proporcionar uma mudança de concepção que venha de encontro com as necessidades educacionais deste milênio. O autor destaca dez competências básicas que cabem a educação para o século XXI:

- Organizar e animar situações de aprendizagens.
- Gerir a progressão das aprendizagens: conceber e gerir situações, problemas ajustados aos níveis e possibilidades dos alunos.
- Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação: gerir a heterogeneidade dentro de uma classe.
- Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho: suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com os conhecimentos, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação na criança.
- Trabalhar em equipe: elaborar um projeto de equipe, representações comuns.
- Participar da gestão da escola: elaborar negociar um projeto da escola.

- Informar e implicar os pais: animar reuniões de informação e de debate.
- Utilizar tecnologias novas: utilizar softwares de edição de documentos.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Gerir sua própria formação continuada.

Dentro dessas premissas de competências profissionais e basilares ao professor para o século XXI, evidencia-se a discussão inerente a formação do educador, desde sua formação inicial aos processos de formação continuada, que permite ao professor uma tomada de decisão que seja capaz de valorizar a sua prática e proporcionar mudanças em sua conduta profissional que venha ao encontro dos grandes desafios contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor do século XXI deve ter características que abrangem o conhecimento, as técnicas de aprendizagem e o domínio sobre o conhecimento lecionado, não devemos encerrar os conhecimentos como uma mera lista de conteúdo, mas um caminho que permite a condução dos alunos a uma correta apropriação dos mesmos e sua aplicação a situação prática do cotidiano.

Para compreender este novo desafio é importante por parte do professor e dos sistemas de ensino uma busca constante pelo aperfeiçoamento através dos programas de formação continuada, agrupando novas referências que possam realizar e retroalimentar a prática docente.

As metodologias de ensino e a prática pedagógica, nesta nova realidade, devem privilegiar a construção coletiva dos conhecimentos, a partir da adequação de novas tendências pedagógicas, intercedidas pela utilização das tecnologias de informação, na qual o professor é um participante ativo

e pró-ativo que dirige e intervém os processos de ensino e a posterior construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

BARBOSA, J. R. A. (2013). **O papel da universidade na formação dos professores para qualidade e inovação educacional.** In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Porto/Portugal. ANPAE.

CUNHA, M. J. S. (2009). **Formação de Professores: um desafio para o século XXI.** In: X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho.

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.

Freire, P. (1983). **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIMENO, J. S. (1998). **O Currículo uma reflexão sobre a prática.** Tradução de Ernani F.da F. Rosa. 3ª Edição. Porto Alegre: Artemed.

HARGREAS, A. (2003). **O ensino na sociedade do conhecimento, a educação na era da insegurança.** Porto: porto Editora.

INIDE, (2003). **Caracterização global do contexto Angolano e respetivo sistema educativo.**

PERRENOUD, P. (2000). **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ARTMED.

PERRENOUD, Ph. **As dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed.

Zabala, A. (1998). **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ARTMED.

O IMPACTO SOCIAL E O PAPEL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO NA IGUALDADE E QUESTÕES DE GÊNERO

THE SOCIAL IMPACT AND TRANSFORMATIVE ROLE OF EDUCATION ON EQUALITY AND GENDER ISSUES

Fernando Antonio Alves dos Santos ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: A Educação emerge como ferramenta transformadora nos debates de igualdade de gênero, tendo em vista que as questões de gênero foram (ou pelos menos deveriam ser) incluídas em todas as disciplinas curriculares escolares com intuito de desnaturalizar os preconceitos que perduraram por anos. Embora o cenário de preconceito relacionado a questões identitárias tenham sido amenizados, ainda há uma necessidade de que seja trabalhado massivamente na escola a referida desconstrução, pois preconceitos e estereótipos que foram considerados “normal” foram enraizados historicamente. **OBJETIVO:** Discutir o impacto transformador da educação na percepção e desdobramento das questões de gênero. **METODOLOGIA:** O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa da Literatura. O andamento deste estudo se deu com natureza qualitativa com enfoque exploratória, descritiva dos dados de artigos localizados em plataformas de dados científicos. As bases utilizadas para pesquisa foram: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google acadêmico com buscas datados nos últimos 10 anos (2013 a 2023). Os descritores utilizados para as buscas foram “gênero”, “educação”, “desigualdade de gênero” e “formação acadêmica”. Foram selecionados estudos que justifiquem o tema com seleção de publicações que pudessem contribuir com informações mais atuais para literatura científica. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Deficiências curriculares quanto as questões de gênero podem fortalecer estereótipos e criar situações de desigualdade. A violência e a falta de uma formação escolar e educacional fundamentadas em questões de gênero tendem a gerar situações que culminam em aumento da evasão, fraco desempenho, desistência escolar e problemas de saúde mental. Certamente, todos esses elementos têm impacto negativo na aprendizagem e no bem-estar dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, formação acadêmica, gênero, desigualdade de gênero.

ABSTRACT

INTRODUCTION: Education emerges as an important transforming tool since gender issues were (or at least should be) included in all curricular disciplines in order to denaturalize the prejudices that lasted for years. Although the scenario of prejudice related to identity issues has been mitigated, there is still a need for the referred deconstruction to be massively worked on at school, since prejudices and stereotypes that were considered “normal” were historically rooted. **OBJECTIVE:** To discuss the transformed impact of education on the perception and unfolding of gender issues. **METHODOLOGY:** This study is an integrative literature review. The present study was qualitative in nature with an exploratory, descriptive approach to data from articles located on scientific data platforms. The databases used for research were: Scientific Electronic Library Online (SciELO) and academic Google with searches dated in the last 10 years (2013 to 2023). The descriptors used for the searches were “gender”, “education”, “gender inequality” and “academic background”. Studies were selected that justify the theme with a selection of publications that could contribute with more current information for the scientific literature. **FINAL CONSIDERATIONS:** Curricular deficiencies regarding gender issues can strengthen stereotypes and create situations of inequality. Violence and lack of school and educational training based on gender issues tend to generate situations that culminate in increased dropout rates, poor performance, school dropouts and mental health problems. Certainly, all of these elements have a negative impact on student learning and well-being.

KEYWORDS: education, academic training, gender, gender inequality.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-mail:** fernandinhopilar@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/1258294065354648

INTRODUÇÃO

As políticas públicas relacionadas às temáticas de gênero, educação e ciências estão em constante transformação no cenário mundial. No entanto, mesmo diante de tantos avanços em torno deste debate, quando é feita uma análise em diferentes países, consegue-se perceber que ainda há um desnivelamento nos avanços do setor da Educação, moldados por imposições culturais de cada localidade (SIGOLO; GAVA; UNBEHAUM, 2021).

A (re)construção destas políticas, especialmente no âmbito do governo federal, ganharam enfoque especialmente nas últimas duas décadas, demonstrando que experiências inovadoras de parceria entre diferentes setores da sociedade civil como universidades, coletivos autônomos e organizações internacionais surtem efeito solidificados (SILVA; GOMES; KRUCZEVESKI, 2018; SIGOLO; GAVA; UNBEHAUM, 2021).

Trazendo conceitos mais clássicos e relevantes sobre o objeto deste estudo, segundo os preceitos de Silva (2007), a ideia de gênero foi criada para distinguir as dimensões biológicas e sociais, pois é sabido que a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Ou seja, na ideia de gênero homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência de diferenças anatômicas e biológicas.

Desde a infância, todos os seres humanos têm direito a uma vida digna e sem violência. Torna cabível que crianças e adolescentes desenvolvam sua autonomia e sua capacidade de reflexão crítica e ação construtiva no mundo, uma vez que nenhum ser humano nasce com preconceito ou com ideias de segregação. Caso sejam retroalimentados, estes sentimentos podem se transformar em violência (SILVA, 2007). As teorias de gênero que buscam aproximar indivíduos e desnaturalizar condutas instituídas a cada sexo, demonstrando que a construção social do homem

é feita de construções culturais do “ser homem e do ser mulher”. (MACHADO, 2018).

Neste contexto, a Educação emerge como importância ferramenta transformadora visto que é esperado que sejam tratadas questões de gênero em todas as disciplinas curriculares com intuito de desnaturalizar os preconceitos que foram colocados como naturais. Muito embora o cenário de preconceito relacionado a questões identitárias tenham sido amenizados, ainda há uma necessidade de que seja trabalhado massivamente na escola a referida desconstrução, pois o que foi considerado como normal foi enraizado historicamente (SILVA; GOMES; KRUCZEVESKI, 2018).

Silva, Gomes e Kruczeveski (2018) citam que todas as disciplinas que compõem o currículo escolar precisam estar alinhadas contra o preconceito e a discriminação, uma vez que a escola pode se tornar um âmbito promotor de privilégios e também de desigualdades, principalmente quando não trabalham temas diversos e deixam margem para o reforço de alguns estereótipos. Com isso, entende-se que o ser humano não é apenas homem ou mulher, mas também, atores sociais com pensamentos divergentes que precisam ser respeitados e valorizados durante o processo de ensino aprendizagem.

Partindo dessa premissa, este trabalho visa refletir sobre as questões de gênero e como este tema pode ser trabalhado durante o processo de ensino aprendizagem. A pesquisa ora empreendida tem dois objetivos.

O primeiro é discutir os esforços para construção de mudanças no cenário de formação básica, que buscam tornar-se a escola um lugar mais igualitário, sendo assim um ambiente de formação que possibilite as mesmas oportunidades e a plena participação na sociedade, independente de gênero ou quaisquer outras características sociodemográficas sexo. E o segundo é avaliar o impacto da educação na construção do sentimento de igualdade de gênero.

OBJETIVO

Discutir o impacto da educação na percepção e desdobramento das questões de gênero.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da Literatura. O desdobramento deste estudo se deu com natureza qualitativa com enfoque exploratória, descritiva dos dados de artigos localizados em plataformas de dados científicos. As bases utilizadas para pesquisa foram: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google acadêmico com buscas datados nos últimos 10 anos (2013 a 2023). Os descritores utilizados para as buscas foram “gênero”, “educação”, “desigualdade de gênero” e “formação acadêmica”. Foram selecionados estudos que justifiquem o tema com seleção de publicações que pudessem contribuir com informações mais atuais para literatura científica.

Os dados encontrados nas bases de dados citadas acima foram sintetizados e apresentados na seção resultados e discussões. Optou-se por realizar análise descritiva e narrativa de todas as informações. Dentro dos critérios de elegibilidade de artigos, foram incluídos estudos completos que apresentaram uma abordagem explanativa relacionados ao processo educativo e as questões de gênero. Além disso, ainda como critérios de inclusão, foram selecionados estudos em português e inglês, de preferência com abordagem nacional, dispostos nos mais diversos tipos de estudos.

Foram excluídos estudos descritos em língua diferente das anteriormente citadas, bem como documentos de revisão ou apresentassem no resumo distanciamento do tema pesquisado. Foram excluídos estudos incompletos, com conflito de interesse ou cartas e editoriais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Lima (2017), as políticas públicas que se enquadram dentro da temática de gênero representam um importante marco na construção da sociedade. Tais políticas são exemplificadas por variadas ações e efeitos multiplicadores, indicando um avanço relevante no processo de institucionalização do tema no âmbito do Estado, uma vez que toda esta repercussão imprime maior visibilidade às questões de gênero na educação, nas ciências e na tecnologia.

Os avanços conquistados incluem esforços e ações intersetoriais a partir de práticas afirmativas e experiências inovadoras de parceria entre diferentes setores da sociedade civil que têm ganhado, aos poucos, maior vitalidade, com variadas abordagens estratégicas. Algumas dessas ações alcançam resultados significativos, apesar de inúmeras dificuldades de acesso aos recursos para a sua ampliação, renovação e consolidação. (SIGOLO; GAVA; UNBEHAUM, 2021).

No que se refere a garantia à educação, importantes conquistas foram alcançadas com relação ao acesso das mulheres à educação básica superior durante as últimas décadas. Dados Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019) indicam que 49,1% das 48,6 milhões de matrículas nas escolas públicas brasileiras são de mulheres. No entanto, espera-se também melhores resultados na educação básica.

Cabe aqui ressaltar as ações da Secretaria de políticas para mulheres devido a criação de formas desafiadoras de trabalhar educação e gênero e fomentar o papel da Educação diante desta luta. O prêmio Construindo a Igualdade de Gênero se desenvolveu como um concurso de redações, artigos científicos e projetos pedagógicos sobre o tema das relações de gênero, mulheres e feminismo. O objetivo do concurso foi estimular o debate e a pesquisa sobre as desigualdades durante o processo de formação acadêmica desde níveis mais básicos até os níveis avançados (SIGOLO; GAVA; UNBEHAUM, 2021).

Cabe ressaltar a atuação de instituições como secretaria Nacional de Políticas para Mulheres (SNPM) e os ministérios relacionados à agenda de igualdade de gênero que vêm fomentando a criação de programas e políticas de equidade e enfrentamento da violência contra as mulheres (BRASIL, 2018).

No cenário histórico, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, lançada pela Organização das Nações Unidas, 2015, é discutida como grande avanço para a igualdade de gênero e os direitos das mulheres. Dentre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pode-se encontrar o ODS 5: “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”. Ainda que existam limitações, o ODS busca ir além, de pelo menos duas formas: primeiramente inclui nove metas específicas com foco nas causas básicas da desigualdade de gênero como a carga do trabalho não remunerado e o seu acesso desigual a recursos econômicos e poder por parte das mulheres, além de abordar a violência de gênero. Segundamente por incluir a igualdade de gênero está presente em muitos dos outros objetivos (DEERE, 2018).

Apesar dos avanços e ações como criação de metas pela ONU, a violência de gênero no ambiente escolar ainda permanece vigente e parece se dissipar de forma invisível. Para tentar sanar esta problemática, os diferentes setores da sociedade civil devem se envolver e, por meio da educação, buscar a mudança necessária em diferentes contextos. E este fenômeno se torna o desafio na construção social das mulheres, uma vez que violência de gênero relacionada ao ambiente escolar engloba verbalizações, atitudes, assédio moral ou sexual, abuso sexual, bullying e agressões físicas e chega a afetar mais de 240 milhões de crianças por ano (UNESCO, 2015).

A violência e a falta de amparo fundamentado em questões de gênero tendem a gerar um aumento da evasão, fraco desempenho, desistência escolar e problemas de saúde mental. Certamente, todos esses elementos têm impacto negativo na aprendizagem e no

bem-estar destas meninas. A escola deve ser um ambiente acolhedor, especialmente para crianças em cidades e bairros marginalizados, afetados pelas desigualdades sociais. Torna-se imprescindível mais pesquisas para compreender a escala e o alcance da desigualdade de gênero relacionada ao ambiente escolar, bem como para desenvolver políticas e propostas pedagógicas para sua subsequente eliminação. (UNESCO, 2015)

A figura 1 sintetiza as principais palavras relacionadas ao tema. Foi construído uma nuvem de palavras no intuito de mostrar de forma clara e ilustrativa as principais palavras que guiaram os temas dos estudos selecionados para discussão. A nuvem de palavras identifica palavras no singular e no plural, variações de tempo verbal e outras frases e palavras parecidas, e as agrupa dentro de um diagrama gráfico ilustrativo e representativo.

Figura 1. Nuvem de palavras construído baseado nos resultados de busca para o presente trabalho.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deficiências curriculares quanto as questões de gênero podem fortalecer estereótipos e criar situações de desigualdade. A violência e a falta de uma formação escolar e educacional fundamentadas em questões de gênero tendem a gerar situações que culminam em aumento da evasão, fraco desempenho, desistência escolar e problemas de saúde mental. Certamente, todos esses elementos têm impacto negativo na aprendizagem e no bem-estar dos estudantes.

REFERÊNCIAS

DEERE, C. D. **Objetivos de desenvolvimento sustentável, igualdade de gênero e a distribuição de terra na América Latina.** Cadernos Pagu, v.2018, n.52, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** 2017. Brasília, Inep, 2019a [<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopsesestatisticas-da-educacao-basica> – acesso em janeiro de 2023.

LIMA, B. S. **Políticas de equidade em gênero e ciências no Brasil: avanços e desafios.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2017.

MACHADO, Gabriella Eldereti. **Movimentos conservadores em prol da “ideologia de gênero”: uma análise por meio de narrativas virtuais.** In: MACHADO, Gabriella Eldereti; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes (Org.). **Gênero, diversidade sexual e educação.** Rio de Janeiro: Eulim, 2018. p.15-43.

SIGOLO, V. M.; GAVA, T.; UNBEHAUM, A. S. **Equidade de gênero na educação e nas ciências: novos desafios no Brasil atual.** Cadernos Pagu, v.63, p.e216317, 2021.

SILVA, Aline Oliveira Gomes; GOMES, Daiane Aparecida Alves; KRUCZEVESKI, Lais Regina. **Considerações pedagógicas sobre ensino de sociologia através da perspectiva de gênero.** In: MACHADO, Gabriella Eldereti; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes (Org.). **Gênero, diversidade sexual e educação.** Rio de Janeiro: Eulim, 2018. p.76-105.

SILVA, D. P. M. **Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola.** Revista Gênero, Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero - Nuteg, Niterói, v.8, n.1, 2007.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação.** Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/gem-report/>. 2015.

O BRINCAR COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM

PLAYING AS AN INSTRUMENT FOR LEARNING

Sandreane Wélia Silva Paulino ¹

RESUMO

Este trabalho está direcionado a estudar a importância do brincar na realidade das séries iniciais, embora se saiba que a utilização do brincar na prática pedagógica vai muito além, podendo ser utilizada em todos os níveis de ensino. Através dele, analisa-se o surgimento do brincar numa dimensão histórica, resgatando a brincadeira e o verdadeiro sentido de ser criança. O referencial teórico que dá embasamento a este trabalho e norteia toda essa investigação, são as teorias de renomados estudiosos como Piaget e Vygotsky, para tal foram introduzidas e analisadas no presente trabalho as visões sobre o brincar para cada um deles. Descreve ainda a função primordial da brincadeira no desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor das crianças e como estas facilitam a aprendizagem, já que as brincadeiras e jogos desenvolvem a criança fazendo com que ela invente, descubra e confirme suas habilidades estimulando sua curiosidade, além de se mostrar que através da brincadeira de faz-de-conta a criança pode extravasar seus desejos e medos introjetados em seu dia-a-dia, na brincadeira ela vive e soluciona seus problemas no imaginário. Analisa ainda, o papel da escola como espaço de efetivação de um trabalho lúdico para a construção da aprendizagem tornando o aprender, mas divertido e prazeroso para a criança, a medida que faz da relação professor – aluno - conhecimento uma relação onde prevalece a afetividade. Nesse contexto convidamos os professores a refletirem sobre essas questões tendo como eixo alguns pontos: a singularidade das crianças nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo; a função humanizadora do brincar e o papel do diálogo entre adulto e criança; o papel do educador como mediador das brincadeiras e do conhecimento; e a compreensão de que a escola não se constitui apenas de alunos e professores, mas de sujeitos plenos, crianças e adultos, autores de seus processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades. Espera-se que essas análises levem as pessoas envolvidas na educação de crianças vislumbrem o brincar como uma forma de educar para a cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil. Brincar. Jogos. Aprendizagem e Conhecimento.

ABSTRACT

This work is addressed to study the importance of playing in reality of the initial series, although it is known that the use of playing in practice pedagogic goes very beyond, could be used in all the teaching levels. Through him, the appearance is analyzed of playing in a historical dimension, rescuing the game and the true sense of being child. The theoretical referencial that gives embasamento to this work and it orientates all that investigation, they are them you would have of renowned studios like Piaget and Vygotsky, for such they were introduced and analyzed in the present work the visions on playing for each one of them. It still describes the primordial function of the game in the development affective, cognitive and the children's motor and as these they facilitate the learning, since the games and games develop the child doing with that she invents, discover and confirm your abilities stimulating your curiosity, besides we show that through the do-of-bill game the child can you/he/she extravasates your desires and fears introjetados in your day by day, in the game she lives and you/he/she solves your problems in the imaginary. We still analyzed, the paper of the school as space of efetivação of a work lúdico for the construction of the learning turning learning but entertaining and pleased for the child, the measure that does of the relationship teacher–student - knowledge a relationship where the affectivity prevails. In that context we invited the teachers they to reflect her/it with us on those subjects tends as axis some points: the children's singularity in your own forms of being and of linking with the world; the function humanizadora of playing and the paper of the I dialogue between adult and child; the educator's paper as mediator of the games and of the knowledge; and the understanding that the school is not just constituted of students and teachers, but of full subjects, children and adults, authors of your processes of constitution of knowledge, cultures and subjectivities. It is waited that those analyze they take the people involved in the education of children glimmer playing as a form of educating for the citizenship.

KEYWORDS: Infantile Development. To Play. Games. Learning And Knowledge.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. Especialista em Psicopedagogia pelo IBESA - Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas. Graduada em Letras pela UNOPAR - Universidade Norte do Pará. **E-mail:** sandreanewelia81@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/9722945257430140

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o aluno foi um agente passivo e o professor transmissor de conteúdo. Os únicos instrumentos utilizados para promover o conhecimento cognitivo era o quadro, giz, cartinhas e o “bla-bla-bla” do professor. O alto índice de evasão e fracasso escolar fez com que essa realidade fosse reavaliada, e compreendeu-se aí a necessidade desse quadro ser revertido.

A estratégia usada pela instituição Escola para aproximar o aluno e mantê-lo motivado neste ambiente, seria a utilização de recursos que diversificassem essa prática pedagógica, buscando tornar o espaço da sala de aula aconchegante, divertido, descontraído, proporcionando o aprender dentro de uma visão lúdica, criando um vínculo de aproximação entre o professor e o aluno. É nesse contexto que se deixou de ver a brincadeira apenas como um ato lúcido. Ela passou a ser valorizada no espaço educativo.

Segundo Gioca (2001, p.14) hoje pesquisadores e educadores têm uma nova perspectiva em relação aos jogos infantis e incentivam sua prática como forma de aperfeiçoar o desenvolvimento infantil. Os jogos estão adquirindo gradualmente um novo enfoque, sendo integrados aos currículos escolares.

Tendo-se em vista que pela brincadeira a criança realiza atividades essenciais para seu desenvolvimento e que por meio deste brincar ela alcança o conhecimento cognitivo, ao mesmo tempo em que se torna participante efetivo de seu meio sociocultural, podemos dizer que a brincadeira é de fundamental importância para que essas crianças adquiram suas habilidades e hábitos sociais. “Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis (...), tais como atenção, afetividade e outras habilidades (...). Brincando a criança torna-se operativa.” (KURATANI, 2004. p.8). Portanto as escolas, principalmente de séries iniciais, devem ser um espaço de implantação desse projeto do aprender brincando.

Na atualidade o tema “aprender brincando” é muito comum em diversas instituições de ensino públicas e privadas e de profissionais que atuam na área, fundamentadas em ideias de alguns problemas que circundem a aprendizagem cognitiva de crianças.

No quadro político observamos uma ênfase dada a aprovação e elaboração de mecanismos de auxílio à professores no trabalho lúdico. Um exemplo dessa ênfase no âmbito estadual é a criação dos laboratórios pedagógicos e de aprendizagem formulados em 2005. O laboratório pedagógico oferece oficinas para professores da rede estadual de ensino e para os professorandos da escola normal com o intuito de utilização de metodologias que aperfeiçoem o trabalho em sala de aula. Os laboratórios de aprendizagem são espaços para que o alunado possa desenvolver suas habilidades e competências fundamentais ao seu bom desempenho acadêmico. (Projeto Laboratórios pedagógicos e de Recursos. Secretaria Executiva de Educação. Coordenadoria de Educação Maceió-AL, 2005. p.7)

Sabe-se que trabalhos que divulguem as várias estratégias de utilização do brincar são sempre imprescindíveis, pois auxiliam profissionais da área que não tem ainda embasamento teórico-metodológico, para prática de tais atividades.

Por se ter consciência de que o trabalho com brincadeiras, que possibilite a aprendizagem, não é fácil consideramos nosso trabalho muito significativo por viabilizar uma análise sistemática sobre esse assunto.

Percebe-se dessa forma, que um estudo acerca do brincar como instrumento para a aprendizagem mostra-se bastante relevante, à medida que proporciona uma reflexão sobre estratégias diversificadas de utilização de brincadeiras e jogos no processo de aprendizagem; e uma investigação em relação à aplicabilidade, por parte de educadores, desses instrumentos em algumas instituições públicas de ensino do interior.

Em linhas gerais o trabalho objetiva investigar as estratégias e aplicabilidade do brincar, por professores das séries iniciais, além de priorizar um estudo de teorias já existentes que defendem o brincar no processo do aprender mostrando suas vantagens.

OBJETIVO GERAL

Estudar o papel do brinquedo e do ato de brincar no processo de aprendizagem de crianças do ensino fundamental I.

METODOLOGIA

O modelo de investigação utilizado para o desenvolvimento deste trabalho foi do tipo exploratório-explicativo, usando como recurso metodológico a pesquisa de campo viabilizada pelos instrumentos: observação, reuniões, análise de projetos pedagógicos; e pesquisa bibliográfica.

De início foi observada algumas práticas pedagógicas em duas escolas públicas, uma com laboratório de aprendizagem (Escola Estadual) e outra em (Escola Municipal). O que se percebeu é que em nenhuma das escolas os professores de séries iniciais, principalmente, utilizavam de recursos lúdicos em suas práticas. Nem mesmo, nas aulas de reforço ministradas em horário contrário, nas quais as crianças se mostram ainda mais desestimulados a aprenderem. Foi ainda observado a total falta de preparo pedagógico, de muitos professores que atuam nessas escolas.

Após as observações foram feitas reuniões tanto com os professores na tentativa de conhecer melhor a visão destes acerca do brincar como com a direção escolar onde foram colocadas todas as dificuldades, por quais os professores passam na viabilização do aprender, a falta de cursos de aperfeiçoamento e treinamentos para a efetivação de práticas lúdicas na realidade dessas escolas.

Paralelo a pesquisa de campo, também, foi realizada uma extensa pesquisa bibliográfica, na internet foram encontrados, estudados e fichados artigos e monografias que falavam do tema. Além disso, foram feitos fichamentos de livros de grandes teóricos como: Piaget, Vygotsky e Wallon, que deram subsídio teórico a este trabalho.

A partir dessas investigações o trabalho foi construído, com um grande embasamento teórico-metodológico.

DISCUSSÃO

A partir das pesquisas, tanto de campo como bibliográfica, o trabalho com jogos e brincadeiras mostra-se totalmente importante à medida que torna o processo ensino-aprendizagem menos instigante para as crianças. Durante os trabalhos de observação nas aulas ministradas nas escolas públicas essa teoria se mostrou ainda mais válida, pois os alunos estavam sempre agitados e desestimulados para a busca e apropriação do conhecimento, já que não havia nenhum trabalho lúdico nessas escolas.

Trabalhos que divulguem o lúdico como mediação para a aprendizagem são de suma importância, como é o caso da monografia de Sueli V. Kuratani (2004, p.16-20) neste trabalho há um incentivo para pessoas que atuam na educação para a utilização de jogos como recurso didático, além de algumas sugestões de atividades lúdicas para o professor “aprender jogando” e “ensinar brincando”.

Além disso, o jogo e os brinquedos são uma ponte simbólica entre o real e o mundo imaginário e entendido que a relação com as brincadeiras também dentro da sala de aula, possibilita as crianças maior sincronismo entre esses dois mundos. O trabalho de Piaget comentado nessa monografia é de grande contribuição, explicado em seu livro “Formação do simbolismo na criança”.

Uma teoria que contribuiu grandiosamente para a análise deste tema foi a Vygotsky, ele se preocupou em estudar a construção do conhecimento e a contribuição dos jogos e brinquedos nessa construção.

Podemos ainda citar as teorias defendidas por Henri Wallon, que tem uma concepção dialética do desenvolvimento infantil e que também coloca o brincar como uma atividade que a criança leva muito a sério, portanto, cheia de significação e conhecimento.

A análise das teorias de teóricos, como Piaget, Vygotsky e Wallon, mostra-se fundamental para a elaboração de qualquer trabalho na área da educação. Desta forma, foi feito uma análise sistemática dessas teorias no primeiro capítulo desse trabalho. Um trabalho que se mostrou bastante relevante foi o de Izabel Galvão, “Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil,” no qual ela faz uma breve análise da teoria de Wallon.

Um outro trabalho que se mostrou muito interessante foi o livro de Áries “A história da criança e da família”, pois a partir dele foi possível uma análise histórica da evolução do brinquedo, como era visto o brincar e o jogar dentro da sociedade, desde a antiguidade até os dias atuais.

E por fim, podemos citar a monografia de Falcão e Ramos (2002) que foi bastante citada nesse trabalho devido sua grande relevância. Há um estudo de que através do brinquedo a criança ingressa no mundo imaginário e das regras e neles pode fazer uma relação entre o que é pessoal e o que grupal.

Neste sentido, as brincadeiras de imaginação/fantasia exigem de seus participantes compreensão que o que este se fazendo não é o que aparenta ser. Por exemplo, quando um adulto imita um lobo para uma criança, esta sabe que ele não é um lobo, por isso pode experimentar com segurança o medo. A brincadeira é um espaço de “mentirinha”, no qual os sujeitos têm o controle da situação. E é justamente isso que torna o brincar tão importante e prazeroso para o desenvolvimento infantil.

Com base nas análises foi possível ter e passar para, alguns professores, das duas escolas observadas, uma nova visão sobre o brinquedo e o ato de brincar, não mais como algo extra classe mas como um mediador do desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nos capítulos deste trabalho, fica evidente e incontestável a importância das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança. Evidencia ainda, sua influência na construção da personalidade infantil. Pode-se afirmar, a partir das reflexões feitas ao decorrer deste trabalho, que o brincar é um espaço de apropriação e construção pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem no dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpreta-lo de novas formas.

Durante o trabalho de observação em duas escolas da rede pública foi possível constatar que os educadores se encontram despreparados para atuarem com propostas de educação lúdica, pois estes trabalhavam apenas com o quadro e o giz e sem nenhuma atividade lúdica. Após trabalhos e reuniões com esses professores, alguns se mostraram interessados e passaram a participar de cursos de aperfeiçoamento ministrados na própria escola por estagiárias de graduação em Pedagogia. Esses cursos já eram oferecidos a estudantes da Escola Normal.

É, nesse sentido, é importante que o professor se torne um educador consciente de seu papel e tenha clareza de que as crianças são seres únicos, com as diferenças que lhes caracterizam dentro de cada faixa etária. Deve, também, se afirmar como educador que busca novas propostas de trabalho. E entender que é no

brincar que a criança aprende e prepara-se para a vida adulta, tornando-se sujeito ativo do processo de relações interpessoais que trava nos conceitos onde atua.

Em suma, sendo o brincar uma atividade inerente ao ser humano e prazeroso, principalmente, para as crianças, além de ser efetivador da aprendizagem, almeja-se que este trabalho seja considerado um referencial importante para todas as pessoas que atuam na educação das séries iniciais, e que valorizem as brincadeiras, os jogos e os brinquedos na educação como sendo elementos imprescindíveis para o desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Caderno de orientações para os laboratórios Pedagógicos e de Aprendizagem. Secretaria Executiva de Educação. Coordenadoria de Educação. Programa de Ensino Fundamental. **Projeto Laboratório Pedagógico e de Recursos**. Maceió, 2005.
- ANTUNES, Celso. Impossível acreditar. Artigo Educacional. 2003. Acesso: 7/2/2007. Disponível em: http://www.educacional.com.br/articulistas/celso_bd.asp?codtexto=415.
- ARIES, Philipp. **A história da criança e da família**. 2ªed. Rio de Janeiro.1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. 1998.
- FALCÃO, Ana Patrícia B. e RAMOS, Rafaela de O. **A importância do brinquedo e do ato de brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 a 6 anos**. Belém-PA, 2002. Acesso: 7 / 2 / 2007. Disponível: http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/IMPORTANCIA_BRINQUEDO_ATO_BRINCAR.pdf
- FRANÇA, Gisela W. **O papel da brincadeira na educação infantil**. In. Idéias. São Paulo. FDE, nº07. 1997.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4ªed. Petrópolis. Vozes, 1998.
- GIOCA, Maria Inês. **O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos**. Belém-PA. 2001. Acesso: 7 / 2 / 2007. Disponível em: http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/O_JOGO_E_A_APRENDIZAGEM.pdf
- HALL,C.S. e LINDZEY,G. **Teorias da Personalidade**. São Paulo, EPU, 1973.
- KURATANI, Sueli V. **O lúdico, forma prazerosa de aprender**. Cuiabá-MT. 2004. Acesso: 7 / 2 / 2007. Disponível em: http://www.afirmativo.co.br/monografias/o_ludico_forma_prazerosa_de_aprender.pdf
- MIZUKAMI, Maria da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, EPU, 1986.
- PIAGET, J. **A formação do simbolismo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo. Zahar, 1971.
- SCOZ, Beatriz Judith Lima et alli (org). **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992.
- VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira,1991.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. **Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Leone, 1998.

A IMPORTÂNCIA DE CONHECER A ESTRUTURA LINGUÍSTICA DAS LIBRAS PARA O EDUCADOR

THE IMPORTANCE OF KNOWING THE LINGUISTIC STRUCTURE OF LIBRAS FOR EDUCATORS

Erivaldo de Jesus Coutinho ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: O tema Libras e sua relevância na formação docente na educação de sujeitos surdos é de grande valia, considerando que a Libras é a língua natural da pessoa surda e a legislação vigente defende os direitos de inclusão aos desfavorecidos diante da sociedade. **OBJETIVO:** Discutir sobre a importância e contribuições do ensino da LIBRAS na formação docente. **METODOLOGIA:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque descritivo e abordagem básica com cunho bibliográfico diante da abordagem. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Após refletir por meio de conceitos e teorias sobre a importância da Libras na formação pedagógica dos docentes na educação de alunos surdos, percebeu-se que as leis existentes que regulamentam a inclusão de pessoas surdas no âmbito educacional de fato são estabelecidas, mas, verificou-se que mesmo com as conquistas, ainda se promulga dificuldades enfrentadas por muitas escolas, que não possuem profissionais capacitados para lidar e atender esse público.

PALAVRAS- CHAVE: Deficiência auditiva; Educação dos surdos. Inclusão. Formação docente.

ABSTRACT

INTRODUCTION: The theme Libras and its relevance in teacher training in the education of deaf subjects is of great value, considering that Libras is the natural language of the deaf person and current legislation defends the rights of inclusion of disadvantaged people in society. **OBJECTIVE:** To discuss the importance and contributions of teaching LIBRAS in teacher education. **METHODOLOGY:** This is a qualitative research, with a descriptive approach and a basic bibliographic approach. **FINAL CONSIDERATIONS:** After reflecting through concepts and theories on the importance of Libras in the pedagogical training of teachers in the education of deaf students, it was noticed that the existing laws that regulate the inclusion of deaf people in the educational scope are in fact established, but, it was found that even with the achievements, difficulties faced by many schools, which do not have trained professionals to deal with and serve this public, are still enacted.

KEYWORDS: Hearing deficiency; Education of the deaf. Inclusion. Teacher training

¹ Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Licenciatura em Pedagogia (Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias - FAC) Especialista em Geografia e Meio Ambiente, Educação Ambiental na Área Multidisciplinar, Coordenação Pedagógica e Planejamento Educacional, Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, Atendimento Educacional Especializado AEE, com Ênfase em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa, Neurociência Aplicada a Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestre em Políticas e Administração de Educadores pela Universidade Aberta do Brasil - UAB. Atualmente efetivo no Município de Riachão das Neves e no Município de Barreiras - BA. Doutorando em Educação pela ACU – Absoulute Christian University. **E-mail:** e.erivaldocoutinho@bol.com.br. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/2185865589643710

INTRODUÇÃO

Atualmente, o cenário educacional tem sido pauta de discursões, por conta da realidade encontrada em grande parte das escolas públicas no que diz respeito ao despreparo e a carência de profissionais capacitados ao ensino inclusivo destinado principalmente para surdos. Dessa maneira, destaca-se então a necessidade que se transformem em práticas efetivas as políticas de inclusão vigentes para que assim, seja de fato desenvolvida a aprendizagem de cada indivíduo. Isso desencadeia reflexões acerca do uso da Libras (Língua Brasileira de Sinais) sua importância e contribuições no processo de formação pedagógica docente na educação de surdos, assim como a realidade diariamente vivenciada por eles no ensino regular (BRASIL, 2002).

Discutir sobre a educação dos surdos fazendo uma análise como ela deve ser no âmbito escolar tem sido alvo de muitas polêmicas pois não basta o aluno ser apenas incluído em turmas normais, mas sim que a escola esteja preparada para lhes oferecer uma educação de qualidade com o objetivo de atender todas as necessidades linguísticas do aluno.

Por isso, o presente trabalho tem como o objetivo mostrar a importância de conhecer a língua brasileira de sinais na educação. Porém nos últimos tempos a utilização da língua de sinais vem sendo reconhecido como caminho necessário para uma significativa mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento escolar desses alunos, pois se tratando de uma língua, produto de interação das pessoas que se comunicam não de forma oral, mas visual. Vale salientar que esse tipo de linguagem possui riquezas linguísticas e oferece as mesmas possibilidades de constituição de significados, porque além de cumprir um papel fundamental na educação dos surdos (ARANTES; PIRES, 2012).

Sendo este então um tema de grande valia no que concerne à educação inclusiva, trata-se de uma

compreensão sobre os prováveis benefícios que a formação pedagógica docente em Libras pode promover no desenvolvimento do educando, além de determinar uma análise a respeito das metodologias e técnicas que o profissional deve estar constantemente para que assim possa aperfeiçoar seu trabalho.

Ademais, é interessante mencionar sobre a importância da Libras na formação pedagógica, pois esta encontra-se diretamente vinculada ao processo de inclusão do educando surdo no contexto escolar. Assim, diante de tantas limitações, desafios, avanços e conquistas da comunidade surda, percebe-se a necessidade de envolvimento do docente, sendo esta uma das principais ferramentas de subsídio aos alunos, onde ambos devem atrelar-se na troca de informações e conhecimentos por meio da comunicação no ambiente escolar.

OBJETIVO

Discutir sobre a importância e contribuições do ensino da LIBRAS na formação docente.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque descritivo e abordagem básica com cunho bibliográfico diante da abordagem.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA

No decorrer da história, a surdez foi alvo de incompreensão, apresentada apenas por aspectos negativos onde os surdos foram vistos de várias formas, desde loucos, doentes até como pessoas castigadas pelos deuses. Considerados primitivos até o século XV, estes viviam à margem da sociedade, pois eram considerados ineducáveis, portanto, não tinha direitos, principalmente a educação. Segundo (NASCIMENTO, 2007, p.4):

A nossa história política extrema de exclusão em relação as pessoas com deficiência na sociedade. Exemplo disso ocorreu em Esparta na Antiga Grécia, onde a beleza física e o culto ao corpo eram as condições para a participação social. As crianças com deficiência auditiva eram colocadas nas montanhas e, em ROM, atiradas ao Rio Tigre. Estes casos eram vistos como perigo para a continuidade da espécie.

Este preconceito perduro por muitos anos. O indivíduo que nascia com qualquer tipo de deficiência era mantido isolado pois eles acreditavam que estavam associados a imagem do diabo, da feitiçaria da bruxaria e do pecado.

Assim também a origem da deficiência foi que os médicos reuniram em estudos durante anos, que descobriram a patologia, as pessoas com deficiência contavam isolados, até o início do século XIX a deficiência estava associada a incapacidade, e não tinha nenhuma tendência em mudar este quadro. O abandono e a eliminação das pessoas deficiência eram atitudes normais da época.

LIBRAS

Conhecer a base histórica a língua brasileira de sinais é um passo muito importante e necessário para iniciar um estudo que tem por objetivo destacar a importância da mesma na educação de um determinado sujeito. Porém vale a pena ressaltar que a LIBRA não é uma língua de agora e sim que veio se desenvolver e se espalhando desde muitos séculos atrás.

Rafaeli e Silveira (2008, p.49) afirmam que “o registro mais antigo que sentem sobre a língua de sinais é dotado de 368 a. C, feito por Sócrates, filósofo grego. A língua de sinais atualmente utilizada foi baseada na língua de sinais francesa para se comunicar através dessa língua, os sinais.

Assim a partir do momento que compreendemos que ela é a língua materna dos surdos, a escola deve reconhecer e utilizá-la também como forma de interagir os alunos ao meio em que está inserido e utilizá-la também de forma de elo no processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso de materiais didáticos e métodos específicos que atendam às necessidades educacionais dos surdos. Nesse caso os surdos brasileiros vêm lutando por um ensino que atenda suas necessidades linguísticas e culturais para que possam integrar-se e estar em condições de igualdade com ouvintes tanto na vida social, quanto na vida profissional.

EDUCAÇÃO DOS SURDO

A educação dos surdos no Brasil seguiu os passos que mundialmente se apresentavam para esta questão, de início a preocupação se dava em trabalhar com os aspectos da fala, os esforços surgiram no sentido de ajudar o surdo a falar. Essa caminhada em torno da educação durou longos anos e acontecendo hoje em nossos dias, foram muitos estudos, muitas metodologias para o ensino do surdo, observação sobre a escolarização que o surdo devia ter e exploração de sua capacidade.

A história da educação dos surdos percorreu um longo caminho com vários impasses educacionais e quando falamos em educação, temos que rever as metodologias existentes” (SOARAS, 2005, p.20). Com tudo isso muitos anos os surdos foram marginalizados de várias formas, o preconceito, a exclusão das sociedades, pois não tinham direito a educação. Por volta do século XVI quando surgiram o primeiro professor de surdo que ajudou a melhor interagir educacionalmente e socialmente.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS

Para que verdadeiramente seja efetivada a inclusão do surdo no contexto escolar é essencial que sejam considerados diversos fatores excepcionais que requer muito empenho e trabalho, pois o sucesso do trabalho irá depender de toda equipe envolvida. Assim como nos afirmam os autores Amorim, Costa e Walker (2015, p. 2) “o processo de inclusão é uma conquista que depende do comprometimento diário dos diversos profissionais que envolve a educação de alunos surdos, além do envolvimento do próprio discente surdo, colegas ouvintes, juntamente com a família”.

É importante ressaltar também que a educação inclusiva permanece baseada na premissa de educação para todos, onde a legislação se faz presente, dispondo dos seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996).

A lei federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 24 do decreto nº 3.298/99 e a lei nº 7.853/89, a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino, e ainda, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996. p. 7).

Muito se tem falado em educação inclusiva, e sob uma perspectiva atual da educação brasileira, é essencial que a escola esteja não somente aberta a inclusão, como também deve sempre promover um amplo acesso ao ensino e permanência a qualquer indivíduo que dela precisar, sem distinção em qualquer sentido. Com isso, surge então a necessidade de reflexões sobre a inclusão escolar de alunos surdos, das práticas pedagógicas que estão sendo aplicadas em sala de aula, e também da importância da Libras na formação pedagógica.

Para que a escola seu papel, é essencial que se tenha como base a comunicação com os sujeitos envol-

vidos no processo de ensino- aprendizagem, levando sempre em consideração o fato que, esse ambiente é formado por diferentes pessoas, não apenas por crianças ouvintes, mas também por pessoas que possuem alguns déficits, como é o caso da pessoa surda.

Para isso, é de extrema importância que a escola esteja comprometida a garantir uma ampliação linguística, desenvolvendo a linguagem em suas diferentes esferas, pois, de acordo com Goldfeld (1997, p. 108-109) “as Línguas de Sinais podem ser consideradas a grande saída para evitar os atrasos de linguagem, cognitivo e escolar das crianças surdas”. Sendo assim, a Língua de Sinais usada no Brasil, tem sido o principal instrumento de comunicação, onde por meio da mesma, assim como na língua portuguesa, é possível ensinar, aprender e também interagir socialmente. Salienta-se que:

nenhum professor está preparado para trabalhar com a Inclusão Escolar até o momento em que chegue a sua turma um aluno a ser incluído, ou seja, ninguém em nenhuma situação está preparado para resolver algo que nunca vivenciou [...]. Mas o verdadeiro professor consciente de seu compromisso e desafio ético de educar a todos que pertencem ao seu aluno [...], o bom educador reconhece que sua formação é permanente, contínua e flexível [...]. O bom educador preocupasse com o seu processo de autoconhecimento, com a descoberta de conhecimento e interesses próprios, com suas motivações pessoais (FIGUEIRA, 2011, p. 35-36).

Assim, nota-se ainda mais a importância da capacitação do docente em Libras, pois o mesmo é o responsável por desenvolver as metodologias apropriadas ao ensino, assim à necessidade de que este docente esteja preparado para atender alunos surdos e para isso é crucial que o mesmo conheça, utilize e incite o uso da Libras no contexto da educação, em especial no ensino dos estudantes surdos.

IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DOCENTE EM LIBRAS

A capacitação dos docentes para atuarem com pessoas com deficiência auditiva ou surdez é de extrema importância, pois é a orientação produzida em sala de aula em conjunto com outros aspectos que irá desencadear conhecimento necessário para a aprendizagem do estudante. Se tratando da formação do professor na educação de alunos surdos, é necessário destacar que, nos últimos anos, as pesquisas nessa área de conhecimento têm cada vez mais ganhado destaque, isso por conta da elevada necessidade em refletir e discutir a disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura.

Com isso, o profissional da educação necessita adentrar a todo contexto da Língua de Sinais, em prol de compreender a dimensão crítica histórico-cultural da mesma, para que assim esteja capacitado para atender as perspectivas de uma educação realmente inclusiva, tornando acessível a Libras.

A formação do professor deve ser um processo contínuo que perpassa sua prática com alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de educação estes profissionais tem se dedicado, trata-se de desenvolver um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um lugar na escola (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p.24).

Com isso, para a qualificação profissional do professor é crucial que o mesmo compreenda a Língua de Sinais e dedique-se a expressar de forma adequada a informação que quer passar para o aluno, compreendendo a língua viso espacial onde as mãos são as articuladoras primárias, tendo também a face e o movimento

do corpo funções de desempenho importante, pois trata-se de um conjunto de peças essenciais para Língua de Sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, após refletir por meio de conceitos e teorias sobre a importância da Libras na formação pedagógica dos docentes na educação de alunos surdos, percebeu-se que as leis existentes que regulamentam a inclusão de pessoas surdas no âmbito educacional de fato são estabelecidas, mas, verificou-se que mesmo com as conquistas, ainda se promulga dificuldades enfrentadas por muitas escolas, que não possuem profissionais capacitados para lidar e atender esse público.

Dentre as principais dificuldades encontradas para a educação de indivíduos surdos, está à questão da formação profissional, para atendimento e também para que de fato as necessidades destes alunos sejam supridas. Considerando os diversos fatores importantes para que a inclusão realmente aconteça, é preciso que o sujeito surdo seja inserido como sujeito dotado de linguagem, pois o mesmo possui a Libras como língua natural, sendo este capaz de desenvolver suas capacidades intelectuais.

O surdo percebe o mundo de forma diferenciada dos ouvintes, através de uma experiência visual e faz uso de uma linguagem específica, para isso a língua de sinais. Esta língua é antes de tudo a imagem do pensamento dos surdos e faz parte da experiência da comunidade surda.

Assim a escola precisa estar aberta a inovar seus conceitos em relações a essa cultura surda, proporcionando meios para que as pessoas especiais não sejam vistas apenas como deficientes auditivos, mas como pessoas preparadas para encarar os desafios da vida.

REFERÊNCIAS

AMORIN, M.; COSTA, S.; WALKER, M. **A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino.** 2015. Disponível em: . Acesso em: 1 fev. 2023.

ARANTES, A. C. F. F. de S.; PIRES, E. M. **A importância da formação bilíngue na educação do surdo.** 2012. Disponível em: . Acesso: 06 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, 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>. Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências.** Disponível em: . Acesso em: 04 fev. 2023.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva.** São Paulo: Brasiliense, 2011.

NASCIMENTO, Luciana Monteiro do. **Educação especial.** 2 ed. Indaial: Asselvi, 2007.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

DOCÊNCIA E PESQUISA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA FORMAÇÃO

TEACHING AND RESEARCH: CONVERGENCES AND DIVERGENCES IN TRAINING

Gilvânia dos Santos Trindade¹

RESUMO

Este estudo traz como tema a formação inicial de professores articulada à pesquisa. Para a compreensão de tal objeto de estudo, usou-se de pesquisa bibliográfica pautando-se na abordagem qualitativa e em uma perspectiva Materialista-Histórico Dialético. Com isso, o objetivo principal é compreender a necessidade do ensino com pesquisa na formação e na prática docente visando formar o professor pesquisador. Partindo desse os desdobramentos em objetivos específicos foram: estudar e sistematizar as concepções sobre professores; as concepções sobre formação docente; as concepções sobre a formação inicial de professores; as relações entre a formação, a profissionalização e a prática docente; e as contribuições do ensino com pesquisa para a formação do professor durante a graduação. As questões levantadas em tal trabalho foram: Quais as concepções sobre professores que orientam a formação docente? Como desenvolver ensino com pesquisa? Como se dá esse aprender a fazer ciência? Qual a implicância disso sobre a formação inicial de professores? Há reflexos desse processo de formação sobre a prática docente? Considerou então, tendo como ponto fundante o ideário pedagógico centrado na concepção crítica, uma formação inicial que caminha com a iniciação à pesquisa é essencial quando se pensa em uma formação, profissionalização e prática docente que seja práxis e assim emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Docente; Formação, Pesquisa; Prática; Profissionalização.

ABSTRACT

This study has as its theme the initial formation of teachers articulated with research. In order to understand this object of study, bibliographic research was used, based on a qualitative approach and a Dialectical Materialist-Historical perspective. With this, the main objective is to understand the need for teaching with research in teacher training and practice in order to train the researcher teacher. Based on this, the developments in specific objectives were: to study and systematize the conceptions about teachers; conceptions about teacher training; conceptions about initial teacher training; the relationships between training, professionalization and teaching practice; and the contributions of teaching with research to teacher education during graduation. The questions raised in this work were: What are the conceptions about teachers that guide teacher training? How to develop teaching with research? How does this learning to do science take place? What is the implication of this on the initial training of teachers? Are there reflections of this training process on the teaching practice? He then considered, having as a founding point the pedagogical ideology centered on critical conception, an initial training that goes with the initiation to research is essential when thinking about a training, professionalization and teaching practice that is praxis and thus emancipatory.

KEYWORDS: Teacher; Training, Research; Practice; Professionalization.

¹ Mestranda do curso de Ciências da Educação pelo Instituto de Graduação e Pós-graduação de Goiás Universidade Americana. Especialização Intitulado Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Candido Mendes, UCAM. Graduação em Letras – Português pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR. E-mail: professorjoseantonii63@gmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/1715087788269685

INTRODUÇÃO

O ideário pedagógico que fundamenta a educação, o professor, a escola e o processo de ensino e aprendizagem é extremamente oportuno, pois a relação entre a formação, a profissionalização e a prática docente são dialéticas, isso significa que não se pode compreender uma isoladamente da outra. Sendo assim, considera-se que o professor tende a ensinar assim como foi ensinado, ou seja, ampara-se na concepção de educação e de professor com a qual conviveu e aprendeu, seja na formação inicial e/ou continuada, no exercício da docência, e/ou com as concepções emitidas e defendidas no senso comum, nas mídias, pelo capitalismo.

Desse modo, a prática educativa assume caráter político e o professor o caráter de formador. Ele é agente capaz de transmutar o homem coletivo, pensando-o como indivíduo ativo que compreende a realidade, pensa formas de intervenção, equilibrando o caráter individual e as exigências do meio social. Nesse contexto, a produção do conhecimento é histórica, social e coletiva evidenciando uma unidade teórico-prática, ou seja, práxis (TEIXEIRA; NAVES, 2011; SILVEIRA et al., 2011).

Segundo Pérez Gomez (1998) existem características que descrevem o ser professor, com enfoques impostos à formação e exigidos na prática docente. A partir de tal prerrogativa, o agrupamento dessas particularidades permite descrever tipos de professor que se relacionam diretamente com a concepção de educação, escola, professor e ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, o presente estudo teve por objetivo compreender a necessidade do ensino com pesquisa na formação e na prática docente visando formar o professor pesquisador. Para responder a este objetivo, o estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica pautada em uma abordagem qualitativa e em uma perspectiva

Materialista-Histórico Dialética. em que foram usadas publicações de artigos científicos, monografias, trechos de revistas, dentre outros materiais, todos advindos de bibliotecas virtuais.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E PROFESSOR

A formação dos educadores, como fazer científico, está intrinsecamente relacionada ao paradigma que lhe rege, pois este é responsável por guiar a concepção sobre professor, sua formação, profissionalização e prática. Para Kunh (1962; SOUZA, 2004) o paradigma é um conjunto de crenças, valores e técnicas que são socializadas e aceitas por uma comunidade científica para explicar aspectos da realidade. Esta é uma estrutura que gera novas teorias, atrai e unifica ideias que surgem de novas temáticas, sendo que teorias rivais se excluem. Morin (1990; SOUZA, 2004) ampliando a concepção de Kunh (1962; SOUZA, 2004), afirma que o paradigma representa as relações lógicas de noções fundamentais que antecedem o discurso.

Um paradigma, pois, seria apenas um referencial de análise e interpretação de uma realidade. Trata-se de uma construção teórica que tem o sentido de auxiliar a apreensão organizada das relações sociais, num tempo e num espaço (CUNHA, 1996, p. 117).

A partir disso, a interpretação da realidade sobre a teoria e práxis do cotidiano escolar vivenciado pelo professor se torna imprescindível para que outras questões sejam compreendidas em relação a sua formação e o ajustamento de diferentes paradigmas.

Na discussão acerca do ideário pedagógico Teixeira; Naves (2011); Silveira et. al., (2011) apontam as seguintes tendências na concepção de educação e de professor: tradicional, escolanovista,

tecnicista, crítico-reprodutivista, racionalidade técnica, crítica, pós-crítica.

Com base na ordem mencionada, tem-se que a concepção tradicional de educação e professor se caracteriza por pensar a memória como principal base da inteligência, assim a aprendizagem ocorre pela repetição. Há ênfase em determinados tipos de conhecimentos e valores que são padrões e hegemônicos e sobrepõe a existência de conflitos concebendo uma escola neutra com profissionais também que atuam baseados no princípio de neutralidade. Além disso, a didática e os conteúdos são guiados pelo verbalismo e pelo pensamento lógico formal. A função do professor, especialista técnico e modelo a ser seguido, é a de transmitir conteúdos. Sua competência é medida conforme a eficácia dos métodos e técnicas aplicadas (TEIXEIRA; NAVES, 2011; SILVEIRA et al., 2011).

A principal ênfase da concepção escolanovista é o processo psicológico e a valorização da cognição e afetividade como indutores do aprender. Para tanto, no processo educativo trabalha-se a resolução de problemas, de forma que o aluno por meio de métodos ativos é motivado a “aprender fazendo”. Assim, há o desenvolvimento do potencial que ele já possui, a partir do despertar pelo processo de descoberta, pelas necessidades e interesses individuais do próprio aluno. Não há referência a conflitos entre o sujeito e a sociedade. Conforme essa concepção, o aluno ocupa o centro do processo educativo e o professor é um facilitador do seu desenvolvimento natural (TEIXEIRA; NAVES, 2011; SILVEIRA et al., 2011, p. 73).

A concepção tecnicista, baseada no taylorismo, foca na produtividade em menor tempo e com poucos gastos. A educação ocorre por meio da aplicação da técnica descontextualizada que implica na instrumentalização do conhecimento, concebe-se a educação como um bem de produção. Os fins, o resultado a ser alcançado, são mais importantes do

que o processo. Tanto que os resultados indicam a competência de quem os alcançou ou não. Nessa concepção, “predomina a fragmentação dos saberes, separa-se aqueles que pensam daqueles que executam, o processo de ensino e de aprendizagem é descontínuo, confere-se status pela meritocracia entre os profissionais docentes” (TEIXEIRA; NAVES, 2011; SILVEIRA et al., 2011, p. 72).

A tendência crítico-reprodutivista representa a transição entre as concepções conservadoras. Nela há alguns traços das concepções que se fundamentam na teoria crítica. Apresenta forte denúncia contra as desigualdades sociais e, contra a ideologia presente na escola para manter a sociedade de classes. Entretanto, essas críticas estão afastadas do poder transformador da escola e do professor. Existem discussões que ressaltam os traços políticos da educação em oposição aos técnicos. Contudo, admite que a escola permanece como reprodutora da estrutura social, política e econômica vigente na sociedade legitimando e reforçando a marginalidade, a dominação e a divisão da sociedade em classes, pois diante de tal realidade é realizada a percepção e a denúncia, mas não uma ação visando a transformação do princípio educativo (TEIXEIRA; NAVES, 2011; SILVEIRA et al., 2011).

Tendo como orientação as leis do mercado, a racionalidade técnica percebe o ato pedagógico conforme a eficiência para atender as necessidades do mercado, produzindo novidades pelo potencial criativo e dinâmico da educação, contudo centralizando na individualidade. Enfatiza o princípio do “saber fazer”. No pensamento técnico-racional está a ideia de adaptação e integração dos indivíduos na sociedade. A atividade do professor é essencialmente técnica aplicando conhecimentos gerais vindos da investigação científica. Com isso, “a existência da dicotomia e da hierarquia entre conhecimentos aplicados e aqueles que são teóricos, ou seja, os científicos e os procedimentais” (TEIXEIRA;

NAVES, 2011; SILVEIRA et. al., 2011, p. 73).

A concepção crítica prevalece a dialética entre a reprodução, produção do conhecimento e a resistência, de forma que no espaço escolar não haja apenas dominação, mas ocorram as transformações sociais. Já a concepção pós-crítica como “crítica da crítica” por radicalizar e reinventar a crítica estabelecendo a subjetividade como o ponto principal do processo pedagógico. A sociedade é percebida em sua totalidade, assim em sua complexidade, e em sua constante inovação. “Os principais traços dessa concepção são a provisoriidade, a incerteza, a indefinição, a mutabilidade e a flexibilidade sempre constantes” (TEIXEIRA; NAVES, 2011; SILVEIRA et. al., 2011).

Tais concepções se organizam em três perspectivas de ideário pedagógico: Positivista, Fenomenológica e Materialismo-Histórico Dialético. Na perspectiva Positivista, a educação é concebida como instrução, transmissão de conhecimentos que são considerados verdades e certezas científicas. Assim, a educação é um instrumento para o progresso da humanidade de forma que propaga as noções, conceitos e valores de um sistema social estabelecido no qual para a manutenção das estruturas sociais dominantes ocorre a adaptação do indivíduo. Deste modo, a escola é um instrumento utilitário que contribui para a ascensão social, organização da sociedade e para o progresso. Nessa visão, o professor dirige, organiza, treina, transmite, ele é o centro do processo de ensino e aprendizagem que enfatiza a transmissão do conhecimento, a memorização, a reprodução e a repetição. O professor tem a responsabilidade de evitar o erro, planejar, organizar, dirigir e controlar o ensino e a aprendizagem que parte do mais simples ao mais complexo sem perder a neutralidade.

A perspectiva Fenomenológica compreende a educação como um processo aberto, contínuo com valorização da subjetividade, do diálogo e da busca

de sentidos. O que vale são as experiências vividas. A escola é percebida como experiência vivida que ressignifica as experiências subjetivas; ela é o espaço de criação e recriação de sentidos e significados, por isso é uma extensão de múltiplas relações pessoais. Nela o ensino e aprendizagem pretende desvelar os sentidos e significados apreendidos pelo sujeito. Nesse sentido, o professor é o articulador ativo nesse processo de desvelamento e ressignificação do conhecimento pelos sujeitos, bem como o mesmo enfatiza a experiência vivida e assume uma posição dialógica com seus alunos.

A perspectiva Materialista-histórico dialética concebe a educação como um processo técnico, político e social de humanização. Percebe que os sujeitos além de se apropriarem das práticas culturais historicamente construídas também transformam o mundo e a si mesmos, ou seja, os sujeitos assumem uma relação dialética de reprodução e produção de conhecimentos. Com isso, a escola é inseparável da totalidade social, já que em seu espaço ocorrem as situações presentes na sociedade como um todo. Nessa perspectiva, o professor é um sujeito marcado pelas relações econômicas, políticas e culturais, ou seja, mediador, crítico, aberto, autônomo como também um intelectual cuja ação provoca a participação no processo de mudança social.

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A concepção de educação, escola, professor e ensino-aprendizagem. Dessa forma, o autor aponta quatro perspectivas em relação ao processo de formação docente: a acadêmica; a técnica; a prática; e de reconstrução social (GÓMEZ, 1998). O professor é visto como um especialista que domina as disciplinas compositoras da cultura e dos conteúdos que deve transmitir. Em tal caso a formação docente e seu conhecimento pedagógico estão embasados unicamente na investigação científica. Pérez Gomez

(1998) cita dentro dessa perspectiva dois enfoques: o enciclopédico e o compreensivo.

No primeiro enfoque o docente é caracterizado como detentor do conhecimento que transmite, uma enciclopédia com um saber qualificado conforme o “saber ensinar”. O professor é especialista da disciplina que leciona sem necessidade de possuir uma formação didática, seu único papel é expor de maneira clara e ordenada o conteúdo e avaliar rigorosamente. No enfoque compreensivo o professor é conhecedor das disciplinas e também de seus métodos de pesquisa, é concebido como um intelectual que põe o aluno em contato com o conhecimento criativo dos princípios e fatos da disciplina, transmitindo tanto a incerteza da busca quanto a utilidade e temporalidade dos resultados. A formação do professor segundo esse enfoque é centralizada na história e filosofia da ciência, assim, na estrutura epistemológica da disciplina.

Nas palavras de Pérez Gómez (1998, p. 356), para ambos os enfoques (enciclopédico ou compreensivo):

[...] a formação do docente firma-se na aquisição da investigação científica, seja disciplinar ou de didática das disciplinas. Na perspectiva acadêmica, o professor/a é visto como um intelectual a partir da aquisição do conhecimento acadêmico produzido na investigação científica, não se dá demasiada importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que se deriva da experiência prática como docente.

A perspectiva técnica ou visão científica do ensino considera o ensino como uma ciência aplicada. O eixo comum dentro dessa concepção é ter, como fonte principal de intervenção pedagógica e definidora do currículo de formação do professorado, a investigação científica- técnica e suas derivações tecnológicas. Dessa forma, o professor é concebido

como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros com uma atuação prática eficaz e rigorosa, além de possuir uma atividade instrumental que se volta para a resolução de problemas por meio da aplicação sistemática de teorias e técnicas científicas. A formação de professores funda-se em um modelo de treinamento puro, fechado e mecânico no objetivo principal de treinar professores nas técnicas, procedimentos e habilidades que se revelam como eficazes conforme a investigação prévia para o rendimento dos alunos. Basicamente, o docente, segundo essa perspectiva, não precisa alcançar o conhecimento científico, mas sim dominar as rotinas de intervenção técnica.

A perspectiva prática fundamenta-se no pressuposto de que o professor é um artesão, artista ou profissional clínico que tem uma atividade complexa (o ensino), imprevisível, conflituosa e singular. Assim, esse professor tem como principais armas a sabedoria adquirida com a experiência e a criatividade, já que a aula propõe situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes. Por isso, a formação docente está na basicamente na “aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (GÓMEZ PEREZ, 1998, p. 363). O autor define dentro dessa perspectiva duas abordagens: tradicional e prática reflexiva.

Na abordagem tradicional o ensino é uma atividade artesanal. Seu apoio fundamental é o saber acumulado pela humanidade que deve ser transmitido para as novas gerações através do contato direto da prática docente. Já a abordagem reflexiva sobre a prática, um enfoque que se opõe à racionalidade técnica, tem como objetivo repensar a formação e papel do professor e o próprio ensino. Essa segunda abordagem pretende evitar a reprodução, acriticidade e conservadorismo próprios do enfoque tradicional.

A última perspectiva, de reflexão na prática

para a reconstrução social, entende o ensino como uma atividade crítica e ética que busca a ligação entre valores, princípios e ações educativas. Se opondo às demais perspectivas apresentadas, esta pensa o professor como um profissional autônomo e crítico que reflete sobre a sua prática cotidiana e não apenas na imediata (como defende a perspectiva prática) objetivando o desenvolvimento de todos que estão envolvidos no processo educativo, inclusivamente a si mesmo. Pérez Gómez (1998) traz dois enfoques: enfoque de crítica e reconstrução social e o enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão.

No primeiro enfoque, a escola tem o papel de criticamente pensar a realidade. O professor é um intelectual transformador e provocador para a formação da consciência dos cidadãos. Assim, o docente é um educador e também um ativista político. O currículo de formação desse profissional abrange: a aquisição de uma bagagem cultural com orientação política e social; uma reflexão que desmascare a ideologia dominante; a formação de atitudes com compromisso político e transformador. O segundo enfoque traz posições mais liberais sobre a crítica e a reconstrução social ao defender uma coerência entre princípios, intencionalidade e procedimentos educativos que sejam democráticos. A prática docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma na qual o professor reflete sua intervenção e conseqüentemente exerce e desenvolve sua própria compreensão.

FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Para tratar sobre a docência é importante discorrer sobre a formação, profissionalização e prática docente, por serem intrínsecas e por isso inseparáveis. Segundo Guimarães (2009), a profissão docente não é uma sucessão linear de fatos, mas um

processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução. E como a docência, atividade complexa indissociável da educação – seu principal objeto de trabalho –, não pode ser assumida por amadores, há a necessidade da formação inicial e de uma formação docente continuada, pois não existe formação definitiva, mas uma práxis guiada pela dúvida constante.

Isso pensando a educação como Paulo Freire (1999), essa sendo comunicação, diálogo; na medida em que não é a transferência de saber, porém um encontro entre sujeitos que buscam o saber, a significação dos significados. A educação então é o processo pelo qual o homem se compreende como sujeito histórico, social, cultural e político com possibilidades de transformara si mesmo, o outro e o espaço em que vive. O homem, assim, constrói a história que está carregada de possibilidades. O fundamento maior da educação para Paulo Freire (1999) é a humanização do homem e assim sua emancipação, libertação do que o oprime. Essa humanização ocorre durante o movimento de desvelar o que se mostra, revelar o oculto, questionando o mundo, problematizando a realidade.

Dessa forma, Nóvoa (1997) traz que a formação é responsável em estimular uma perspectiva crítico-reflexiva de pensamento, fornecendo assim meios para a autonomia do professor, o que implica em uma formação que exija investimento pessoal, trabalho livre, criatividade, projetos e percursos a caminho da construção de uma identidade própria que cruza com a identidade profissional. Pois, na apropriação dos processos de formação, o docente dá sentido ao movimento e aos acontecimentos entre sua formação e sua história de vida.

Como a formação não se dá pela simples acumulação de conhecimentos e técnicas, mas segundo Nóvoa (1997) pelo trabalho de reflexividade

crítica sobre as práticas e da reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional, então a formação se constrói quando há investimento no professor como pessoa e valorização ao saber da experiência.

A formação acima de tudo é um convite para o professor no qual ele é chamado para desempenhar o papel de formador e de formado simultaneamente. As situações que a profissão docente enfrenta são únicas e exigem respostas únicas que apenas um profissional reflexivo está pronto a emitir. Por isso, a necessidade de uma (auto)formação pessoal, profissional e organizacional que seja práxis: conhecimento na ação; reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Sendo assim, a docência não pode carregar a visão de vocação, o ser professor como um sacerdócio, mas sim como uma profissão. A profissionalização docente segundo Guimarães (2009) implica entender a profissão docente como um segmento profissional na sociedade, com o estabelecimento de uma formação inicial e continuada, condições de trabalho, garantia de uma remuneração ajustada ao trabalho, jornada de trabalho considerando o desgaste físico e psicológico ligada à profissão, e o vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas. Especificamente ao professor, “a profissionalização diz respeito ao processo de formação e desenvolvimento de saberes próprios do ofício, adesão a um segmento de trabalhadores e a um modo específico de produção da existência” (GUIMARÃES, 2006, p.132).

Ao problematizar a profissionalização pensa-se no profissional, assim Guimarães (2006) questiona se defende uma profissionalização docente então o professor é um profissional? O profissional é todo aquele que realiza um trabalho tendo o conhecimento sobre o mesmo e ao realizar tal atividade a faz para atender as necessidades da sociedade, com uma remuneração, produção

individual e coletiva para a existência humana. Nessa visão o amador é aquele que não conhece profundamente o ofício e o desenvolve por prazer, conhecendo por meio de tentativas. Na visão do autor ser professor é ter uma profissão, entretanto algumas características históricas desenham a profissão docente como uma ocupação. Por exemplo: uma atividade secundária para compor a renda pessoal, a feminização, atividade transitória, a dependência de conhecimento para com outras áreas de estudo etc.

Para Guimarães (2006) a ideia de semiprofissão é inadequada por qualificar a docência como meio-profissional, algo que não se completa. Já a definição de atividade em vias de profissionalização é historicamente mais sugestiva, pois

[...] ser professor é pertencer a um ofício cujo estatuto profissional está em processo histórico de constituição. Ser professor é ser um profissional. Contudo, é necessário levar em consideração traços específicos dessa profissão e os pressupostos que fundamentam a aspiração de profissional (GUIMARÃES, 2006, p. 135).

Alia-se a isto a formação à profissionalização pensando que trabalhar e formar não são atividades distintas, mas interligadas já que os professores são produtores da sua profissão (NÓVOA, 1997), e ambos com a prática docente ao refletir que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1997, p. 28). A prática docente refere-se à atividade do professor e nela está a união de três saberes: os conhecimentos específicos oportunizados pelos educadores aos discentes para o desenvolvimento humano e cidadão dos mesmos; os saberes pedagógicos necessários para desenvolver o

processo de ensino e aprendizagem, saberes da experiência que são os conhecimentos e situação acumuladas pelo educador ao longo da vida.

Estabelecendo então no âmbito da universidade pública brasileira, uma formação inicial na qual exista reflexão, interrogação e crítica, elevando ao plano do conceito o que antes era questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2003). Nessa vertente, a formação do professor necessita da articulação entre o ensino e a pesquisa, ou seja, ensino como produção do conhecimento para formar o professor pesquisador.

Durante os cursos de Pedagogia e licenciaturas em geral há quase inexistência da articulação entre o ensino e a pesquisa. Considera-se que é importante refletir sobre essa realidade e essa é nossa intenção neste trabalho, ao questionarmos sobre as possibilidades da formação inicial que possibilite a iniciação à pesquisa (GARRIDO, 1999).

PESQUISA E ENSINO: CONVERGENTES OU DIVERGENTES?

As relações entre pesquisa e ensino é uma discussão atual que cresce devido o desenvolvimento e consolidação dos programas de pós-graduação nas universidades. As universidades privilegiam a pesquisa pelo fato dos recursos públicos e privados recebidos com tal atividade como também pelo status acadêmico que ela confere às instituições. Para o professorado essa atividade assume um alto valor nos processos de ingresso, promoção e prestígio na carreira docente. Contudo, o desenvolvimento da ideia da pesquisa como atividade essencial para a docência não atinge inteiramente os cursos de graduação ocasionando a baixa integração entre ensino e pesquisa tanto na formação inicial quanto na prática do professor.

Na universidade em que a Lei de Diretrizes e Bases propõe para o ensino superior a

indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, Cunha (1996) afirma que essa articulação se tornou quase exclusiva da Pós-Graduação vista como tempo, sujeitos e processos educacionais para a pesquisa, assim para a produção do conhecimento. Durante a graduação, Cunha (1996) afirma que prevalece um ensino ancorado na reprodução do conhecimento, assim guiado por uma concepção de educação e de professor que ignora a dialética, a contradição, a práxis, a historicidade, a relação entre o sujeito e meio.

Dessa forma, como “o ensino tradicional, prescritivo, e a pesquisa são realizados com lógicas diferentes [...] talvez esta seja uma das dificuldades maiores para relacionar ensino e pesquisa”. Logo, não há um potencial relação entre esses dois campos, ensino e pesquisa, durante a formação inicial do professor. Veicula-se um discurso em direção à produção do conhecimento na formação inicial, contudo uma realidade sobre a reprodução com a diferenciação entre o ensino e a pesquisa na Graduação e na Pós-Graduação. Santos (2001, p. 12) afirma que:

Se a realidade tem demonstrado não existir uma relação fortemente positiva entre a produção da pesquisa e a qualidade do ensino, isto não quer dizer que essa relação não ocorra, o que se questiona é o fato de ela não realizar todo o potencial que seria criado pela interconexão entre esses dois campos.

É certo que existem controvérsias quanto a relação entre o ensino e a pesquisa. Existe um grupo que defende a distinção de atividades e habilidades entre o ensino e a pesquisa, conseqüentemente, o professor e o pesquisador possuem trajetórias profissionais diferentes, assim a formação de ambos também está voltada para caminhos divergentes pensando o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada atividade: uma

formação específica para quem ensina e outra formação para aquele que pesquisa. Foster (1999; SANTOS, 2001) após uma avaliação sobre a clareza, validade e relevância de 231 trabalhos que relatavam sobre pesquisas docentes voltadas para a prática de sala de aula em especial no que diz respeito a ausência de clareza sobre o objeto de estudo e o andamento da pesquisa, resultados questionáveis e até mesmo inválidos por falta de evidências para sustentá-los.

Assim, Foster (1999); Santos (2001) concluiu que mesmo professores extremamente motivados, possuem dificuldades em realizar e conduzir pesquisas de bom nível, exatamente por serem distintas as atividades de pesquisar e ensinar. Ainda mais:

Esperar que os professores assumam a tarefa de realizar pesquisa educacional subestima a dificuldade desta tarefa e a competência que ela requer; e também subestima as consideráveis demandas que o trabalho de ensinar já coloca para eles (FOSTER, 1999, p. 395; SANTOS, 2001, p, 15).

Em oposição a essa opinião estão aqueles que defendem a pesquisa como essencial ao trabalho docente, assim o ensinar e o pesquisar são elementos inseparáveis. Stenhouse (1975); Santos (2001) foi pioneiro na concepção do professor pesquisador, com articulações defendidas e reforçadas por Shön (1983, 1987); Santos (2001) na ideia do profissional reflexivo que anula qualquer distanciamento entre a pesquisa e a atividade profissional. Para os autores supracitados, a atividade profissional deixa de ser distinta da atividade de pesquisa no momento em que o profissional reflexivo trabalha tanto quanto o pesquisador procurando identificar problemas, levantar hipóteses, implementar alternativas soluções, registrar e analisar dados.

Nesse sentido um docente que identifica

problemas de ensino, constrói propostas de solução em busca teórica e em sua própria experiência, põe em ação alternativas planejadas, observa e analisa os resultados, corrige percursos insatisfatórios é um professor pesquisador. Essa ideia encontra defensores na medida em que contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes com também em estratégias para a melhoria do ensino (BRZEZINSKI, 2008).

É preciso uma prática escolar que tenha o conhecimento como processo e não como produto. O conhecimento produto é estático, acabado, evolutivo, acumulativo com informações neutras, objetivas, impessoais. O conhecimento como processo é dinâmico e contestador, em uma realidade contraditória e divergente. Embora a prática escolar tenha privilegiado o conhecimento como produto por este ser mais fácil, seguro, controlável, é preciso esforços democratizantes que vejam na educação um caminho para a emancipação e para a (trans)formação humana (CUNHA, 1996).

Primeiramente, para que isso ocorra, o professor como um sujeito que move a história, recupera sua profissionalização a partir da insatisfação com sua situação profissional, econômica, política, social, individual sabendo que a docência não é um talento ou dom, não se trabalha por amor, mas uma profissão com todos os encargos que lhes são devidos, exigindo formação para o exercício docente que seja inicial e continuada, direitos e deveres para consigo mesmo, com os colegas de profissão, seu alunado, a sociedade, dentre outros aspectos.

Logo, é importante que se observe que a formação do professor age diretamente sobre a sua prática e assim na transformação de tudo que envolve seu fazer: a instituição, a sociedade escolar, a si mesmo.

A FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR

PESQUISADOR

Uma primeira reflexão sobre o assunto é que as instituições públicas e privadas, pelo menos em termos de discurso, valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem o valor dos saberes da experiência e também da reflexão crítica para melhorar a prática, atribuem ao professor um papel ativo no seu desenvolvimento profissional, e a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver uma comunidade reflexiva (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Charlot (2001; ANDRÉ, 2001, p. 58 e 59) ao discutir o ensino e a pesquisa na sala de aula, argumentou que o ensino é um ato mais complexo do que a pesquisa de forma que a pesquisa focaliza certos aspectos do ensino, porém não dá conta da sua totalidade. Ou ainda:

O ensino [...] tem uma dimensão axiológica e política: ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. A pesquisa é analítica, usa procedimentos rigorosos e sistemáticos para produzir conhecimento, dar inteligibilidade àquilo que é desconhecido e que é necessário conhecer. Não cabe, portanto, atribuir à pesquisa um poder que ela não tem, o de ditar regras para a prática docente (CHARLOT, 2001; ANDRÉ, 2001, pp. 58 e 59)

Dessa forma, o ensino e a pesquisa são duas atividades distintas e que assim exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes. Na prática do professor há exigências extremamente complexas, estas requerem decisões e ações imediatas para acontecimentos, muitas vezes, imprevisíveis.

André (2001) discute se não seria muita exigência requisitar do professor o cumprimento do trabalho diário de ensinar além de pedir que ele cumprisse os requisitos de uma pesquisa que é

produzir conhecimento na coleta e análise de dados, sistemática e rigorosamente, trabalhando com um corpus teórico, vocabulário próprio, conceitos, hipóteses como também com uma disponibilidade de tempo, material e espaço para o trabalho.

Tais exigências se voltam a ter disponibilidade pessoal do docente para se dedicar à investigação, buscar pelo saber por meio da constante dúvida; uma formação que dê as bases para formular problemas, levantar hipóteses, selecionar instrumentos, refletir sobre os resultados, participação em grupos de estudos, fazer assessoria técnico-pedagógica; acesso a materiais; disponibilidade de tempo e espaço.

Pensar no professor pesquisador é sair da generalidade e superficialidade que atribui conseqüentemente, a este nome a redenção educacional dos alunos, a qualidade da educação, o status. A primeira linha de pensamento está na formação inicial e continuada oferecida por uma instituição. Nessa perspectiva o currículo, planejado coletivamente, teria a intenção principal de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros/atuais docentes.

Outra ideia é que o professor formador envolva o docente em formação com os temas e projetos de pesquisa com os quais o docente universitário trabalha, para a visualização e contato formando com metodologias, tipos de pesquisa, problemas, resultados, dados etc.

Na aliança da prática docente com a pesquisa, há os que consideram como objetivo maior a produção de novos conhecimentos com procedimentos rigorosos de coleta e análise de dados; outros consideram que a pesquisa não é importante no trabalho docente se não oferece melhorias da prática (ANDRÉ, 2001).

Para um desfecho na discussão sobre o professor e a pesquisa, tem-se que considerar ainda três questões levantadas por Menga Lüdke (2001, p.

48): 1) A pesquisa é importante? 2) A pesquisa é necessária? 3) A pesquisa é possível? Para a primeira questão, a resposta é sem dúvida positiva, de acordo com a leitura de autores que tratam do tema e da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001).

Ainda com relação a primeira questão levantada por Lüdke (2001), pontua-se que é com auxílio desse professor, pode-se assegurar a introdução do elemento crítico, imprescindível em todas as fases da formação do futuro pesquisador, seja no domínio da teoria, onde ele vai se familiarizar com as questões básicas pertinentes ao problema estudado, seja no campo da metodologia, onde ele vai conhecer os recursos que o permitam escolher os caminhos apropriados para enfrentar o desafio de construir conhecimento a respeito desse problema.

Quanto à segunda pergunta sobre a necessidade da pesquisa, sua resposta não encontra unanimidade. Alguns docentes entendem que se a prática da pesquisa pelo professor é difícil então ela se torna desnecessária, outros compreendem que há uma clara e definitiva separação entre o ensino e a pesquisa de forma que cada um tem sua importância e função, mas totalmente divergentes. Contudo, a necessidade da pesquisa está aliada ao desenvolvimento profissional do docente que seja autônoma e responsável.

Por isso a terceira questão, se a pesquisa é possível, conta segundo Lüdke (2001) com uma dose de otimismo e realismo, até mesmo com um pouco de utopia para ser positiva. Material com possibilidade de se converter em objeto de pesquisa é demasiadamente extenso e variado, contudo, falta ao docente preparação, possibilidade, espaço e tempo. Há deficiência de uma familiarização entre o professor e a pesquisa durante sua formação.

Cunha (1996) antes de discutir sobre o ensino com pesquisa expõe a correlação da

formação, profissionalização e prática docente com o paradigma de ensino que lhe rege. Assim, há o ensino como reprodução e o ensino como produção do conhecimento. Ao considerar o ensino como reprodução de conhecimento, nitidamente separa-se ensino de pesquisa e de extensão, além disso, o professor tem a imagem e função de um erudito, detentor de todas as matérias e saberes (enciclopédico).

Por outro ângulo, o ensino como produção do conhecimento é dependente da sua contextualização histórica e social, assim ele é provisório e relativo, valorizando a reflexão que é – especificamente – estudar, refletir, sistematizar o conhecimento. O ensino segundo essa concepção permite a intervenção no conhecimento socialmente acumulado, o questionamento, a dúvida, o pensamento divergente, a ideia contrária; até porque ele provoca a incerteza, retira a acomodação.

A principal dificuldade em estabelecer a aliança definitiva e inquebrável entre o ensino e a pesquisa, que Lüdke (2001) descreve como certa impossibilidade para sua realização está para Cunha (1996) em tentar unir um ideário pedagógico tradicional à pesquisa. Tal combinação não segue porque o ensino tradicional se organiza na lógica positivista da ciência. O professor se caracteriza por ser uma enciclopédia que não pode errar, entrar em dúvida, dizer que não conhece determinado assunto. Todavia, é importante que se diga que o conhecimento sempre se renova, não há resposta certa para nada, mas uma dialética constante.

É pensar o trabalho com dois tipos de conhecimentos que se excluem, o conhecimento-estado que é um produto pronto, acabado e acumulativo. Sua informação é neutra, objetiva e impessoal. O conhecimento-processo permite uma maior dinamicidade, o questionamento, a reelaboração, a dimensão social, histórica, política, cultural, econômica etc. Dessa forma, Cunha (1996)

afirma que a pesquisa é importante, necessária e possível, assim ela propõe uma formação aliada à pesquisa, que compreenda o processo histórico provocando mudanças nos agentes envolvidos.

Para gerar um professor investigador, questionador, inconformado, pensa-se uma formação que reconstrua a prática escolar ao considerar o conhecimento como processo. Para isso a mudança vem do indivíduo para o todo, ou seja, parte da formação docente em três pontos: 1) recuperar a profissionalização; 2) repensar e reconstruir o conhecimento sistematizado relacionando campo científico, paradigmas de ensino e formas de transmissão do conhecimento educacional; 3) mudar a lógica do currículo na formação de professores para a relação ensino e pesquisa. Este é um desafio, mas que não prevê impossibilidades, exigindo apenas, nas palavras de Souza (2008), inovação que pode ser definida em três palavras: romper, emancipar, se comprometer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo, foi possível perceber que a pesquisa é extremamente relevante para a formação e para a prática do professor, mesmo que ainda seja um desafio. Principalmente ao conhecer as grades curriculares dos cursos de formação de professores no nível superior é perceptível a limitação das aulas de metodologia.

Frente a isso, sabe-se da importância de introduzir o futuro professor em um universo de pesquisa durante a formação inicial e continuada para garantir uma prática crítica e autônoma, entretanto a realização de tal ideia encontra dificuldades. Se um professor não tem contato com a formação e a prática de pesquisa ele tem menos recursos para questionar sua prática e o contexto no qual ela se insere.

Desse modo a prática docente deve ser

contínua e embasada em formações que estimule ao professor ser um pesquisador nato, pois o conhecimento não está pronto e acabado, ao contrário, permite novas reflexões, uso de novas metodologias, bem como pode ser ampliado sempre que possível.

Assim, tem como parâmetro o objetivo principal elencado para o estudo, tem-se que o mesmo foi alcançado à medida que foram apresentados e percorridos os tópicos da discussão teórica. Logo, concluiu-se que, tendo como ponto fundante o ideário pedagógico centrado na concepção crítica, uma formação inicial que caminha com a iniciação à pesquisa é essencial quando se pensa em uma formação, profissionalização e prática docente que seja práxis e assim emancipadora.

Para a ampliação do tema em trabalhos futuros, sugere-se que sejam realizadas pesquisas de cunho empírico, uma vez que é importante conhecer a realidade vivenciada pelos professores nas unidades de ensino que atuam, sejam elas públicas ou privadas.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em dez. de 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **Relação ensino e pesquisa**. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FREIRE, Paulo. **A sociedade brasileira em transição**. In: **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARRIDO, Selma Pimenta. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Cortez. São Paulo: 1999.

GUIMARÃES, Valter Soares. **A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo**

baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares (org.). **Formação e profissão docente: cenários e propostas.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

MENGA LÜDKE. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa.** In: MARLI ANDRÉ (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2001.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: __ (org.). **Profissão professor.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas.** In: PÉREZ GÓMEZ, A. I., SACRISTÁN, Gimeno J. **Compreender e transformar o ensino.** Artmed: Porto Alegre, 1998.

SANTOS, Lucíola L. C. P. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa.** In: MARLI ANDRÉ (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2001.

SANTOS, Sidnei Hebert dos; CAMPOS, Regina Célia Pereira. **Processos de orientação e seleção profissional e reflexões.** Revista Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 10, n. 10, jul/2007.

SILVEIRA, Marly de Jesus; SOUSA, José Vieira de; SOARES, Sílvia Lucia; NOGUEIRA, Danielle Xabregas P.. **Concepções de professores predominantes nas pesquisas sobre professores(as).** In: SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro C.; MAGALHÃES, Solange Martins O. (orgs.). **Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. **Novos paradigmas na educação.** Texto para uso em sala de aula, 2004.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. **Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação.** In: GALVÃO, Afonso e SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Orgs.). **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento.** Coletânea 9o Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/ANPED Centro-Oeste. Taguatinga, 2008.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira M.; NAVES, Marisa Lomônaco de P.. **Concepções de educação predominantes nas pesquisas sobre professores(as).** In: SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro C.; MAGALHÃES, Solange Martins O. (orgs.). **Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL: UM NOVO OLHAR NO CONTEXTO ESCOLAR

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGY: A NEW LOOK AT THE SCHOOL CONTEXT

Cristiano de Assis Silva ¹
Bruno de Freitas Santos ²
Francisca Fátima Pinheiro Nobre ³

RESUMO

O presente artigo objetivou discorrer a respeito da tecnologia digital e dos seus muitos benefícios para uma educação ampla e significativa. A utilização pedagógica e os desafios a ela impostos são inúmeros, no entanto verifica-se que os muitos são os benefícios da utilização de novas tecnologias para a aprendizagem. Nesse caso, a utilização da tecnologia pedagógica torna-se oportuna para aprendizado de todos os envolvidos. O estudo indaga se deve inserir o ensino mediatizado pelas novas tecnologias constatando-se cientificamente a sua eficácia. Abordagem partiu de levantamento bibliográfico, cuja fonte de pesquisa se deu por meio de artigos acadêmicos da área, pesquisa documental com a utilização de anuários, estatísticas, tabelas e consultas em bases de dados confiáveis (SciELO, portal capes, scholar google, science.gov). Como resultados e discussões percebe que os recursos tecnológicos digitais podem ser uma excelente oportunidade para se consolidar resultados amplos e concretos em prol de uma excelência na educação pública brasileira e mundial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Tecnologia. Direito à educação. Sistema digital.

ABSTRACT

This article aimed to discuss digital technology and its many benefits for a broad and meaningful education. The pedagogical use and the challenges imposed on it are countless, however it appears that the benefits of using new technologies for learning are many. In this case, the use of pedagogical technology becomes opportune for learning by all involved. The study asks whether one should insert teaching mediated by new technologies, scientifically verifying its effectiveness. The approach started from a bibliographical survey, whose source of research was through academic articles in the area, documentary research using yearbooks, statistics, tables and queries in reliable databases (scielo, portal capes, scholar google, science.gov). As results and discussions, it is perceived that digital technological resources can be an excellent opportunity to consolidate broad and concrete results in favor of excellence in Brazilian and global public education.

KEYWORDS: Education. Technology. Right to education. Digital system.

¹ Pós Doutor 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. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/7723981451094769

² Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. **E-mail:** brunofreitas2017@outlook.com.br. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/8624648555654769

³ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. Graduação em Letras/Literatura (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. Graduação em Língua Portuguesa (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. **E-mail:** profa.fatimapinheiro@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/0627271462070080

INTRODUÇÃO

A educação tecnológica e digital tem ganhado notoriedade pelo mundo todo, porém ainda falta recursos e as condições necessária para se consolidar os avanços necessários do sucesso educacional. Para as classes menos favorecidas a falta dos recursos tecnológicos digitais ainda é uma triste realidade, em meio as escolas sucateadas em processo atrasados e mentes antigas que se tem muita resistência na hora de inovar e de adotar os mecanismos de inovação tecnológica.

É de tamanha importância a inserção das tecnologias digitais dentro do processo educativo, e nunca se pode negar oportunidades e podar sonhos de uma educação fascinante, universal e equitativa. A educação tecnologia e digital é aquela que compreende funções básicas para a realização, formação e consolidação das muitas aprendizagens, que são obrigatórias dentro do processo educativo.

A base legal da proposta educacional para uma educação tecnologia e digital é prevista em lei. No entanto, o que temos é ainda um cenário de pobreza, e da ausência desses importantes recursos, que não é a realidade de muitos que sofrem no silêncio da exclusão social e tecnológica.

Dessa forma existem enormes lacunas a serem preenchidas uma modalidade de ensino, que precisa fazer parte de toda essa nova realidade. Que precisa ser explorada com todos os recursos possíveis.

No entanto, não se pode sobreviver de migalhas sociais ou de favores sociais, mas do repasse dos direitos reais, que devem ser repassados com honestidade e dignidade para todos os indivíduos, que estão inseridos dentro do processo educativo.

A inserção das tecnologias digitais funciona com um divisor de águas para muitas realidades brasileiras, que enfrentam uma series de problemas, crises, falta de acesso aos recursos básicos para que a educação gratuita, seja de fato universal e equitativa.

Sem sombras de dúvidas algumas, existem enormes necessidades de se regularizar a Educação tecnológica e digital para que isso, não seja privilégios de uns e desgraças de outros que não detém de poder aquisitivo.

Essa modalidade é conhecida, como uma forma de alavancar a educação e de adestramento para um funcionário produtivo e eficaz, porém a única oportunidade para adquirir conhecimentos básicos. A Educação tecnológica e digital no Brasil, com certeza teve seus impactos positivos e negativos no processo educacional nacional, e meio a tantas desigualdades e abismos sociais, que se entrelaçam entre o mundo educacional e o mundo digital e tecnológico.

MATERIAL E MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e quanto à abordagem, o método utilizado é o dialético, o qual pressupõe que os fatos não devem ser analisados e revelados de forma contextualizados.

A abordagem partiu de levantamento bibliográfico, cuja fonte de pesquisa se deu por meio de artigos acadêmicos da área de ensino-aprendizagem, prática de ensino, educação empresarial no Brasil e no mundo com a utilização de anuários, estatísticas, tabelas e consultas em bases de dados confiáveis (SciELO, Portal CAPES, Scholar Google, Science.gov), além de sites governamentais do setor educacional, objetivando tratar analiticamente da temática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:FUNDAMENTACAO TEÓRICA

O uso de tecnologias digitais no contexto escolar tem sido uma grande inovação, quando se pensa em excelência e no êxito do processo de ensino aprendizagem. O uso da tecnologia digital em sala de aula contribui no processo de ensino, da aprendizagem e da formação dos indivíduos. No campo educacional a

presença das tecnologias na sociedade é algo plausível, sendo necessário a imersão do mundo digital dentro do meio social e cultural, em que vive dentro e fora da escola (PALFREY, 2011).

Segundo o site Dicio (2020, p. 01), tecnologia se compreende como a: Ciência que estuda os métodos e a evolução num âmbito industrial: tecnologia da internet, procedimento ou grupo de métodos que se organiza num domínio específico: tecnologia médica, teoria ou análise organizada das técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos da ação humana.

Na concepção de Behrens e Carpim, (2013) para o aprendizado amplo e significativo dos alunos dentro de qualquer nível ou modalidade os instrumentos tecnológicos digitais são estratégias para um mesmo muito mais dinâmico e lúdico. O processo de educação inclui de forma direta o desenvolvimento, evolução e a tecnologia. Onde deve ser acompanhado de todas essas mudanças paradigmáticas da ciência e da educação para se está atualizado (BEHRENS; CARPIM, 2013, p. 109).

Bento e Belchior (2016, p. 08) fala do desenvolver e aplicar as novas tecnologias digitais dentro do processo de aprendizagem é um desafio, pois falta as condições e os recursos necessários para se consolidar uma aprendizagem ampla e significativa.

Kenski (2007) aborda que a tecnologia como um importante instrumento auxiliador no desenvolvimento do ensino e de aprendizagem, precisa de um gerenciamento e de estratégias direcionais para desenvolver as competências ou habilidades dos indivíduos.

As ferramentas tecnológicas digitais podem sim contribuir para o aprendizado em sala de aula, desde que seja trabalhado de forma coesa e continua para se construir um conhecimento amplo e concreto. A educação 4.0 está imersa num contexto de grande complexidade e está dentro da Revolução Industrial, cultural e tecnológica ou onde, se precisa aderir a

linguagem computacional, a Internet das Coisas, dos objetos e das palavras. E muitas outras tecnologias se somam para dinamizar os processos nos mais diversos segmentos da Indústria, da ciência e da própria educação (FÜHR, 2018, p.1

Nas palavras de Führ (2018) os principais recursos tecnológicos usados pelos educadores como projetores, computadores, celulares, app, softwares e tablets são caminhos alternativos para se ampliar e consolidar resultados fantásticos e reais nos diferentes aprendizados dos indivíduos.

Ainda para Silva, Prates e Ribeiro (2016), a utilização de elementos tecnológicos na sala de aula é uma inovação para se consolidar as lacunas e os abismos dentro da aprendizagem que historicamente foi marcada pela pedagogia tradicional. Tais ferramentas digitais auxilia no processo de aprendizagem dos indivíduos, desde que haja o manuseio correto de todos esses recursos.

O ambiente escolar pode e deve ser enriquecido de diferentes formas e com muitos atrativos. Assim é preciso disponibilizar tais recursos para melhor capacitar as diferentes áreas do conhecimento. Desenvolver uma cultura tecnológica e digital é um desafio para a educação global em meio a uma sociedade das contradições e dos estereótipos, e para desenvolverem capacidades de pensamento crítico e análise considerando múltiplas perspectivas desse universo (CABEZUDO, et al., 2010, p. 54).

Ainda sobre a importância do uso de novas tecnologias, Cysneiros (1999, p. 21),

discorre que: Nossa experiência da realidade é transformada quando usamos instrumentos {Ser Humano > (máquina) > Mundo}. Através do instrumento há uma seleção de determinados aspectos da realidade, com ampliações e reduções. A amplificação é o aspecto mais saliente e pode nos deixar impressionados, maravilhados, ao experimentarmos coisas (ou aspectos de objetos conhecidos) que não conhecíamos antes, com nossos

sentidos nus. A redução, ao contrário, é recessiva e pode passar despercebida, uma vez que não ocupa necessariamente nossa consciência, impressionada com o novo.

Gatti (2016) enfatiza que o uso das tecnologias pressupõe um novo contexto social contemporâneo onde as condições precisam ser favoráveis para o sucesso educacional.

A melhor forma de desenvolver o sistema educacional de forma igualitária, acessível e dinâmica. Para isso é necessário articular de forma contínua o uso de tecnologias básicas, medianas e avançadas para aprimorar o aprendizado do indivíduo de forma significativa.

As utilizar as ferramentas tecnológicas dentro de sala de aula é necessário, porém o uso de tais recursos precisam ser consciente e controlado. O uso dos recursos devem estar dentro do nível e da necessidade de cada indivíduo de acordo com a sua modalidade capacitados a manusear tal ferramenta.

O uso de ferramentas antigas como giz, quadro e livros já não são mais suficientes para essa geração que é super tecnológica e que, já no berço estão cercados de inúmeros aparatos e recursos que enriquece e que possibilita uma aprendizagem ampla e significativa. A elaboração de projetos tecnológicos e digitais deve priorizar sempre as atitudes, resolução de problemas e a tomada de decisões projetadas e organizadas desde muito cedo, inclusive dentro e fora espaço escolar (KENSKI, 2007, p.45).

Na concepção de Rosa (2013) no contexto atual a escola frente as novas evoluções tecnológicas e digitais precisam encarar o uso das tecnologias da informação e comunicação ou simplesmente (TICs) se adequando aos novos parâmetros educacionais. Vale Enumerar que existem também os aspectos positivos e negativos para potencializar o aprendizado dos alunos, através da utilização dos instrumentos tecnológicos digitais que estão disponíveis no universo digital e que cada ano se

supera a cada instante com novos recursos, apps, softwares.

Moran (2004, p. 07) ainda ressalta que, se tem três campos importantes para pesquisas virtuais:

O da pesquisa, o da comunicação e o da produção. Pesquisa individual de temas, experiências, projetos, textos. Comunicação, realizando debates off e on-line sobre esses temas e experiências pesquisados. Produção, divulgando os resultados no formato multimídia, hipertextual, “linkada” e publicando os resultados para os colegas e, eventualmente, para a comunidade externa ao curso.

O melhor meio de maximizar as capacidades de aprendizagem do indivíduo é o uso da tecnologia digital em toda a sua dimensão e amplitude. O Uso de Recursos Tecnológicos digitais na sala de aula é uma oportunidade de ‘propiciar uma aprendizagem muito mais lúdica e dinâmica. O acesso à novas possibilidades precisam acontecer, pois o cenário da novidade e da inovação precisa ser o palco da sala de aula.

Os principais instrumentos tecnológicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem é um recurso que corrige inúmeros problemas de defasagem e possibilita um aprendizado muito mais significativo. Diante deste cenário Bortolini et al. (2012) fazem uma importante colocação é preciso, contudo, perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação e usa lá da forma correta, uma vez que estamos inseridos dentro desse universo da inclusão digital (BORTOLINI et al. 2012, p. 14).

A esse respeito Nonato (2006) enfatiza que o uso de novas tecnologias na contemporaneidade traz a reflexão, a inovação, a ludicidade e a dinamicidade, que se faz necessário renovar as práticas pedagógicas, pois temos um novo aluno com um novo perfil e com um imerso domínio frente a tudo isso. Os tablets, os smartphones, os retroprojetores, os sistemas de som, as inovadoras lousas digitais são recursos que possuem a

possibilidade de maximizar o conhecimento e as aprendizagens. As tecnologias mais avançadas, tem sido usada na medicina, na engenharia, na ciência e na educação também.

As dimensões das teleconferências e aparelhos de impressão 3D e tantos outros meios podem tornar-se revolucionários em prol de resultados maiores e melhores. Brandão Neto (2014) destaca que as transformações advindas com as novas tecnologias merecem especial destaque e atenção bem como os recursos humanos e financeiro para equipar nossas escolas e munir os professores com as ferramentas necessárias. No acesso as novas e antigas informações, além de um subsídio para a construção de novos conhecimentos, competências e habilidades (BRANDÃO NETO, 2014, p. 45).

Moran (2004, p. 08):

É fundamental hoje pensar o currículo de cada curso como um todo e planejar o tempo de presença física em sala de aula e o tempo de aprendizagem virtual. A maior parte das disciplinas pode utilizar parcialmente atividades a distância. Algumas que exigem menos laboratório ou menos presença física podem ter uma carga maior de atividades e tempo virtuais. A flexibilização de gestão de tempo, espaços e atividades é necessária, principalmente no ensino superior ainda tão engessado, burocratizado e confinado à monotonia da fala do professor num único espaço que é o da sala de aula

Os recursos tecnológicos digitais na sala de aula, além de possibilitar uma maior diversidade para o aprendizado, além de manter o foco, a motivação e a dinamicidade. O processo de ensino aprendizagem com a utilização de ferramentas tecnológicas digitais se tornou uma forma diferente de ensinar e de aprender. (KENSKI, 2007, p. 33).

Kenski (2007) ressalta que o poder da linguagem digital é sempre contínua e precisa ser acompanhado de perto, onde as inúmeras mídias digitais tem um poder

incrível e de alcance Com todas as possibilidades dessas mídias podem ser trabalhadas e exploradas de diferentes formas e maneiras, Influenciado cada vez mais na constituição de conhecimentos e de aprendizagens (KENSKI, 2007, p. 33).

Na era dos desinteressados, sem foco e sem motivação as tecnologias digitais se tornou um entretenimento, mas não se pode esconder o lado obscuro de tanta inovação tecnológica, porque muitos se tornaram “escravos da tecnologia”, e não tem usada da forma correta e com o intuito de aprender e de trilhar novos conhecimentos.

O correto desenvolvimento das habilidades e competências precisam se trabalhadas e mediadas pelos recursos tecnológicos digitais ganham maior proporção e maior significado e sentido. Assim as metodologias ativas com tecnologias digitais permitem um maior desenvolvimento de uma aprendizagem melhor, através de práticas, atividades, jogos, problemas e projetos que combinem colaboração, dinamismo e ludicidade (MORAN, 2015).

Weinert (2013) enfatiza que o mundo científico o tempo todo utiliza algum recurso ou aparato tecnológico, que por sua vez torna o processo mais ágil, lúdico e dinâmico. E se tratando da educação há inúmeras necessidades de ações e de intervenções que aliadas com as tecnologias digitais ficam mais fáceis de serem mediadas.

A implementação de uma escola tecnológica digitalmente e de uma educação também tecnológica, requer um alto investimento financeiro em todos os sentidos, além de mãos habilidosas para fazer o manuseio correto de todas as atividades, que são necessárias. As diferentes estratégias de pensamento, o fortalecimento da memória, as possibilidades pedagógicas mais dinâmicas e criativa. A Educação tecnológica e digital precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas possíveis (MORAN, 2007, p. 21).

Novas formas de aprendizado podem ser inventadas e reinventadas o tempo todo e como consequência termos mais conhecimento e mais aprendizagem. A rapidez dentro do processo de ensino e aprendizagem pode ser melhor agilizada e bem mais desenvolvidas, tornando os recursos tecnológicos digitais, uma ferramenta essencial para o êxito educacional.

Nessa perspectiva Setton (2015), o compromisso do poder público em propiciar os investimentos tecnológicos e digitais para o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades necessária para a formação do sujeito. Assim é necessários ultrapassar os dogmas burocráticos, a negligência e as corrupções, que desviam os recursos públicos, que poderia fazer tantas mudanças dentro das escolas e possivelmente uma educação melhor e mais eficiência para os alunos menos favorecidos, que representam hoje, um número exorbitante, e que precisam de uma atenção específica para se alto desenvolver.

Não há limitações para o uso das tecnologias digitais, pois carregam consigo muito significado. Uma das melhores sugestões é que haja melhoramento abrangentes em todas as áreas de Educação, criando oportunidades e mantendo padrões de qualidade, e isso se consolida melhor com os recursos tecnológicos digitais como novidade e uma forma de prender a atenção, o foco e incentivar a motivação (SETTON, 2015, p. 103).

De acordo com Kenski (1998) a tecnologia digital rompe com a narrativa do tradicional e de aulas cansativas, enfadonhas e sem o aproveitamento necessário. A conversão das informações e dos conhecimentos em aprendizagens são necessários para se alcançar o sucesso e o êxito educacional. Kenski (1998) a tecnologia como um elemento muito importante quanto a formação e a construção das diferentes aprendizagens dos indivíduos.

A utilização de equipamentos tecnológicos em sala de aula é uma experiência inovadora e que traz

resultados fantásticos a curto, médio e longo prazo. Segundo Means (1993) o acesso a uma variedade de recursos tecnológicos e digitais. Ainda é uma grande barreira a ser rompida com inúmeras situações e contextos sociais. E isso, se dá por razões motivos, que vão desde a negligência do poder público e o descaso das autoridades e órgãos, que regulamenta e legisla a educação e a sociedade como um todo.

França e Simon (2018) enfatizam que as inovações podem começar com a utilização do computador, a partir dos recursos multimídias, possibilitando aos alunos uma gama de possibilidades. Os benefícios apresentados aqui, ainda são pequenos frente a tantos outros que não foram citados e que precisam ser formados e constituídos ao longo do processo de ensino e de aprendizagem dos indivíduos.

Os pontos positivos como o auxílio na formação da aprendizagem e o manuseio de conteúdos que as vezes se torna pesado e árduo, e sob os olhos das tecnologias digitais se torna menos dolorido todo esse processo. Para Sandre (2018) as novas tecnologias passam a fazer parte do cotidiano de todos aqueles que almejam a transformação educacional em melhorias e resultados. Onde pode ser dinamizados melhor as aulas com ricos exemplos riquíssimos, que superam as aulas tradicionais (SANDRE, 2018, p.1).

Facilitar a aprendizagem dos alunos através da interação tecnológica e digital é uma forma motivacional de alcançar resultados maiores e melhores frente a defasagem das aprendizagens principalmente nesse processo pós pandêmico em, que o mundo todo sentiu na pele.

Os recursos tecnológicos usados pelos educadores tornam o processo mais significativo e prazeroso, tanto para quem ensina como para quem aprende. Ler o Mundo e a interagir com ele sob as óticas das tecnologias digitais significa poder entender e interpretar melhor o funcionamento da Natureza, das

ciências, da tecnologia e da educação e das interações (CANIATO, 1997, p. 65).

Para a implementação de recursos digitais, não basta apenas vontade ou desejo é preciso maiores investimentos nos recursos para incrementar e embelezar toda a sala de aula, tornando a mesma um lugar de conquista e cativante. Em meio a precariedade de inúmeras escolas sucateada, sem acesso aos itens básicos como o conforto do espaço, a falta de uma merenda de qualidade, e que ainda estão presos aos recursos antigos como giz escolar e ainda é causador de uma série de alergias respiratórias e problemas dessa natureza.

O uso da tecnologia digital dentro da sala de aula, não é suficiente em meio a tantos outros problemas que encontra ausentes de ações e de intervenções para amenizar os seus impactos. Oliveira e Pereira (2018) acrescentam que juntamente com o advento da tecnologia é proporcionado o tempo todo os desafios e a superação das práticas tradicionais por métodos melhores e maiores, que contemplem também os saberes digitais (OLIVEIRA; PEREIRA, 2018, p. 3).

O processo de ensino-aprendizagem é amplo e repleto de complexidades e que só a presença das tecnologias digitais não é suficiente para contribuir para o seu êxito, muitas outras ações precisam acontecer concomitantes com ela. Quanto à questão do uso das principais ferramentas tecnológicas digitais é preciso ter o manuseio correto das mesmas, pois conduzir a situação e construir todo o contexto e cenário exige conhecimento de causa e muito jogo de cintura.

Vale ressaltar que só os recursos tecnológicos digitais como de projetores computadores, celulares e tablets. Não resolve os problemas, que temos como a evasão escolar, a escola certificadora vazia. Problemas esses que vem se perpetuando ao longo da história (FILHO, 2014).

Facilidades dentro da aprendizagem deve ocorrer, pois torna o processo fascinante, envolvente e interativo. A distração do aluno dentro desses espaços é

um grave problema acompanhado do déficit de atenção que prejudica esse processo e o avanço dos mesmos. Assim, mesclar dentro do cenário escolar a presença das tecnologias digitais é um fato comprovado cientificamente como algo positivo em meio a toda essa construção. Todos os elementos digitais ou não, precisa estar presentes em todo o cenário escolar, pois auxilia no avanço e no êxito do processo de aprendizagem dos alunos (KENSKI, 2013).

Inúmeras são as possibilidades de aprender e de mesclar as opções e as metodologias apresentadas e testadas cientificamente por estes recursos, o uso controlado é fundamental; o interesse por parte dos alunos foi comprovado, e ainda foi relatado o interesse por parte dos professores e a necessidade de que os professores estejam habilitados a manusear tais ferramentas digitais para o seu uso eficaz (PALFREY, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se a importância desse estudo ao redor desta temática, que de forma científica e analítica tem contribuindo intensamente para o sucesso educacional do tema, destacando todos os pontos sendo eles os positivos e os negativos. A tecnologia educacional de maneira isolada não vai resolver todos os problemas da educação, mas aliados com vários outros recursos, ações e intervenções.

Uma oportunidade para questionarmos substituir os paradigmas tradicionais de ensino para um novo contexto da didática utilizada até hoje. As novas tecnologias devem propiciar novas concepções de ensino-aprendizagem, novos posicionamentos e novas visões.

As tecnologias são conexões capazes de disseminar globalmente novos saberes e novas competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento integral do sujeito.

As suas possibilidades crescem no âmbito educacional, tecnológico e digital criando inúmeras

ferramentas de comunicação, informação e interação para o bem de todos envolvidos dentro desse processo.

Tal prerrogativa passa a exigir da escola, dos docentes, dos gestores e do poder público dentro de uma reconfiguração em suas ações pedagógicas. As possibilidades de transformação através da tecnologia e do digital são reais e concretas.

O tecnológico e digital reflete nas demandas e propostas educativas, para a criação e inovação de novas dinâmicas para o docente e seus estudantes, num percurso de conquistas e realizações. Neste artigo, tentou-se ainda ilustrar a faceta da educação tecnológica e digital, do qual consiste num processo de trabalho que beneficia a todo os envolvidos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Todas essas implantações e mudanças geraria efeitos materiais e significativos, para todo o sistema educacional a longo prazo, uma maior eficácia da utilidade dos serviços educacional. Assim, sendo recomenda-se que o trabalho ainda continua em processo de construção, sendo necessário aprofundar em tempos futuros melhor essa temática, para que tenhamos uma educação protagonista, e não vitimizada, sucateada e superficial de certificação vazia como se tem visto em muitas das nossas realidades.

Deve haver um maior investimento tecnológico por parte das instituições de ensino, por parte dos órgãos públicos, já que está comprovada a eficácia de métodos pedagógicos com uso de tecnologias digitais, estas tecnologias suavizam o estresse da sala de aula melhorando o aprendizado com saltos amplos e grandiosos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de **Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o Compartilhar de significados**, janeiro de 2009.

ARAÚJO, Ulisses F. **A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social**. ETD –

Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, n. Esp., p.31-48, abr. 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida; CARPIM, Lucymara. **A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade**. In: PRYJMA, Marielda (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BENTO, L.; BELCHIOR, G. **Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula**. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, set./dez. 2016;

BORTOLINE, et al. **Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo educativo**. Revista destaques acadêmicos, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, p. 141-150, 2012.

BRANDÃO NETO, M. L. **As imagens projetadas pelo computador como facilitadoras do ensino/aprendizagem: uma análise do ensino nas escolas municipais de Amélia Rodrigues BA**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

CYSNEIROS, P. G. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? Informática Educativa**, UNIDADES – LIDIE, 12(1), 1999; CANIATO, Rodolpho. **Com Ciência na Educação**. 3ª reimpressão. Campinas: São Paulo. Papyrus, 1997.

CABEZUDO, Alicia. et al. **Guia prático para a educação global conceitos e metodologias no âmbito da educação global para educadores e decisores políticos**. Lisboa: Global Education Guidelines Working Group, 2010.

COSTA, Carolina da, **Impactos da tecnologia na gestão escolar Diretora de Graduação e do Centro de Empreendedorismo, Inovação do Instituição de ensino superior em São Paulo**, novembro de 2014.

DICIO. **Significado de tecnologia**. Disponível no URL: <https://www.dicio.com.br/tecnologia/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

FÜHR, Regina Candida. **O dilúvio digital e seus impactos na educação 4.0 e na indústria 4.0**. In: FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. **Investigação em governança universitária: memórias, Canoas**: Uninasalle, 2018. p. 188-200.

FRANÇA, Cyntia Simioni; SIMON, Cristiano Biazzo. **Como conciliar ensino de história e as novas tecnologias?** 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech>

/sepech08/arqtxt/resumos/anais/CyntiaSFranca.pdf.
Acesso em 12 de set de 2022.

FILHO, Marcelino Carvalho de Brito, **A tecnologia em sala**. Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas, junho de 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista internacional de formação de professores, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

KENSKI, Vani Moreira; **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação** Vani Moreira Kenski.- Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI. **Educação e tecnologias**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MEANS, B. Using **Technology To Support Education Reform**. Education Development Corporation. U.S. Department of Education. Setebeer, 1993. Disponível em . Acesso em 13 de set de 2022. 379 Id on Line Rev. Mult. Psic. V.14, N. 50 p. 366-379, Maio/2020 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. OS **Novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. Revista Diálogo Educacional, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. vol. 4, n. 12, maio/ago./2004.

MORAN, José Manuel. **Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **Novas tecnologias, educação e contemporaneidade**. *Práxis Educativa*, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2006.

OLIVEIRA, G. P.; PEREIRA, A. C. C. **O uso da engenharia didática como ferramenta facilitadora para utilização e produção de objetos de aprendizagem a partir da formação inicial e continuada de professores de matemática**. *Boletim Cearense de Educação e História da Matemática*, v. 5, n. 13, p. 46-65, 2018.

PALFREY, J. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011. ROSA, R. **O potencial educativo das TIC's no ensino superior: uma revisão sistematizada**. 2013. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Uberaba. Uberaba/MG, 2013.

PRENSKY, M. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula**. *Conjectura*, Marc Prensky, v. 15, n. 2, maio/ago.2010.

SANDRE, L. P. **Novas tecnologias no curso de história: uma didática possível**. Faculdade Quirinópolis, Goiás, 2018. Disponível em: <
<http://pos.historia.ufg.br/up/113/o/27> - **_Novas Tecnologias no Curso de hist.%C3%B3ria.pdf**>. Acesso em 12 de setembro de 2022.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. WEINERT, M. E. **O uso das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas no ensino de ciências: uma proposta de trabalho interdisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 154f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2013.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA BREVE DISCUSSÃO**DISTANCE EDUCATION: A BRIEF DISCUSSION****Cristiano de Assis Silva**¹**Bruno de Freitas Santos**²**Francisca Fátima Pinheiro Nobre**³**RESUMO**

O presente artigo tem como escopo discutir a relevância da Educação a distância como uma modalidade, proporcionando um acesso maior à educação superior. Para essa pesquisa usamos como metodologia bibliográfica que serviu como base para nortear e desenvolver as ideias do trabalho. Os resultados dessa pesquisa têm como finalidade verificar a real importância do ensino Ead, contribuindo com maior intensidade para uma maior formação do indivíduo. O embasamento teórico do artigo está alicerçado nas obras de Freire (1996), Maia (2003), Mercado (2007) e Morilhas (2009). A conclusão do artigo é perceber o quanto a nossa educação tem evoluindo ao longo dos anos, mas mesmo assim, ainda são necessárias muitas ações e intervenções em prol de uma educação muito mais equalizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação.Tecnologia. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to discuss the relevance of Distance Education as a modality, providing greater access to higher education. For this research we used as a bibliographical methodology that served as a basis for guiding and developing the ideas of the work. Theoretical background of the article is based on the works of Freire (1996), Maia (2003), Mercado (2007), and the results of this research are aimed at verifying the real importance of Ead teaching, contributing with greater intensity to a greater formation of the individual and Morilhas (2009). The conclusion of the article is to realize how much our education has evolved over the years, but even so, many actions and interventions are still necessary for a much more equalizing education.

KEYWORDS: Education.Technology. Development.

¹ Pós Doutor 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

² Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-mail:** brunofreitas2017@outlook.com.br. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/8624648555654769

³ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. Graduação em Letras/Literatura (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. Graduação em Língua Portuguesa (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. **E-mail:** profa.fatimapinheiro@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/0627271462070080

INTRODUÇÃO

Formar um sujeito de intelectualmente pleno é um desafio e tanto, e no ensino à distância, isso vem sendo construído de forma flexível, e essa é uma característica dessa modalidade educacional que tem sido muito procurada, aguçando a procura de muitos que necessitam se aprimorar profissionalmente falando. Nesse cenário é obvio que existem os contrastes que sempre surgem na forma de sucesso e de fracassos, dos quais sempre se farão presentes no ensino presencial e no sistema EaD. Essas situações problemas são comuns, já que tudo isso se refere a um processo de construção e reconstrução de saberes.

O objetivo deste trabalho é discutir a relevância da Educação à distância como uma modalidade, proporcionando um acesso maior à educação superior. Então, a principal justificativa que impulsionou a elaboração dessa pesquisa é a busca por um conhecimento mais aprofundado acerca da educação à distância e a sua relevância para a sociedade. A situação problema que foi detectada nessa pesquisa é a falta de informações mais esclarecedoras sobre essa importante temática. A metodologia aplicada foi à pesquisa bibliográfica, observando os pontos de maior relevância. As contribuições desse trabalho é trazer um olhar especial para essa temática que tem sido tão discutida no mundo atual.

A estrutura desse trabalho se dá por meio de uma apresentação de conceitos e posicionamento de alguns teóricos acerca do EaD, mostrando os pontos convergentes e divergentes acerca do seu crescimento ao longo das últimas décadas. No primeiro capítulo é feito uma breve contextualização sobre o ensino à distância analisando o conceito de teóricos. Num segundo momento é realizado uma síntese acerca do desenvolvimento do sistema à distância, apontando os principais fatores que impactaram o seu crescimento. Logo, é feito uma discussão sobre as principais tecnologias que foram responsáveis pela sua

expansão; No quarto subtítulo é discutido de forma clara os pontos convergentes e divergentes da educação à distância ; Posteriormente é feito um resumo sobre o movimento histórico do Fordismo e a suas contribuições para o desenvolvimento do sistema à distância. O artigo finaliza com um texto que fala sobre o perfil do professor e do aluno dentro da modalidade à distância.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A educação para Paulo Freire (1998) é a construção de conhecimento do professor para o aluno que deve ser convertido em aprendizagem, precedida de uma reflexão crítica. E isso é válido, seja qual for a modalidade educacional. Já para (MAIA, 2007; MATTAR, 2007) a educação à distância é uma forma mais efetivas na formação e na qualificação de profissionais. É uma importante ferramenta de transmissão de conhecimento e a acessibilidade da democratização da informação.

Com o objetivo de alcançar uma excelência na qualidade educacional, seja qual for a modalidade usada, é necessário um conjunto de ações e intervenções que dê subsídios para a consolidação do ensino, e isso não é uma tarefa fácil, e obviamente isso não acontece do dia para noite, exige tempo e o exercício da paciência como confirma Cury (2012) “Educar é semear com sabedoria e colher com paciência”. E as mudanças tecnológicas que vem acontecendo na atualidade são fortes aliadas para se concretizar a excelência educacional, isso se houver o planejamento adequado e o investimento necessário para fazer fluir o ensino com êxito, bem como o compromisso assíduo desse sujeito em aprender.

A Educação a Distância tem sido apontada como uma excelente modalidade que supre com eficiência às necessidades sociais e cumpre o exercício da cidadania. Dois importantes alvos que são cobrados pelo sistema educacional. O Ensino a Distância é fruto da aprovação da Lei nº 9.394 em 23 de dezembro de

1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde trouxe um grande leque de possibilidade de cursar diferentes cursos das mais diversas áreas do saber.

Alicerçado em informações fornecidas pela (UAB) a Universidade Aberta do Brasil (2014), há 912 cursos direcionados para a área de licenciatura e docência. Isso significa que ainda existe uma grande demanda de pessoas que necessitam de uma oportunidade de se qualificar profissionalmente.

O ensino à distância tem sido um processo permanente de crescimento, onde tem se expandido por todo o país e o mundo, promovendo a acessibilidade e a realização de sonhos de muitos que não enxergavam outras possibilidades dentro do ensino presencial ou pelo alto custo do mesmo.

O DESENVOLVIMENTO NA EAD: FATORES CONTRIBUIDORES

Muitos são os fatores que serviram para mostrar à eficácia do ensino a distância. Em 2009, por exemplo, o INEP registrou que os com alunos de cursos à distância tiveram um aproveitamento no aprendizado superior ao ensino presencial. Isso já foi comprovado pelo próprio MEC, através dos resultados do Enade realizado nos anos seguintes. Outro fator são os recursos interativos, pois ao contrário das salas de aula, onde os alunos têm um aprendizado unidirecional ou seja, um aprendizado colaborativo, que incluem fóruns de discussão, canais de mensagens, chats e outros.

Um terceiro fator que vem em forma de estatística é o aumento significativo do número de cursos e aluno inscrito na modalidade à distância. Dados do Censo da Educação Superior de 2010 mostrou o crescimento expressivo de 3,5 milhões de estudantes matriculados nessa modalidade.

O quarto fator é os investimentos do governo, como prova disso foi criado um novo projeto de lei que seria encaminhado pelo MEC (2014) para a fundação da

Universidade Federal a Distância. Segundo o próprio Ministério da Educação (2014) essa é oportunidade de melhor democratizar o acesso e suprir o déficit do ensino no país.

Para justificar o crescimento dessa modalidade, outros fatores podem ser listados um deles é expresso pelas palavras de Nicolaio e Miguel (2010) [...]. “O interesse por essa modalidade se dá também pela flexibilidade de tempo, pois existe a possibilidade do aluno de EAD estudar em seu próprio ritmo de aprendizagem, levando em consideração a sua prática” (p.70).

O mundo globalizado em que se vive na atualidade exige inúmeros fatores e um deles recebe o nome de flexibilidade que na visão de Nicolaio e Miguel (2010) é um dos fatores mais procurados não só na área educacional, mas também nas demais áreas. E essa é uma característica que fala muito forte dentro do sistema EaD. Essa característica tem sido muito atrativa, porque cada ser humano vive emergido dentro de corre-corre constante e a flexibilidade vem para agilizar o dia a dia do ser humano, e é isso que muito tem buscado.

A educação à distância tem muito a ser explorado inclusive duas características que permitem a melhor efetivação do conhecimento: A interação social e a midiatização das tecnologias como confirma o autor Almeida (2012) “se concretiza na interação social entre alunos e professores e, no caso da EaD este ato se concretiza na midiatização de tecnologias” (p. 1057-1058). Todo o processo educacional necessita que haja uma íntima interação social e tecnológica. Havendo esse tipo de interação fica mais fácil consolidar o conhecimento.

A educação à distância de acordo com o decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, é vista como:

[...] a Educação a Distância é vista como a modalidade educacional na qual a

mediação didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem ocorre por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

A tecnologia pode ser entendida como muitos conceitos, sendo ela aqui compreendida como um instrumento didático pedagógico que trabalha com a informação e com a comunicação. Em outras palavras isso significa que a educação é informar e comunicar. E nesse sentido a educação á distancia usa a tecnologia em prol da comunicação e da informação que deve ser convertido em aprendizagem.

Esteve (1994), faz outra lista de outros fatores que tem prejudicando não só a educação á distancia mais também todas as esferas da sociedade, tais como a falta de recursos e materiais, a falta de condições básicas para a realização de um bom trabalho. E um outro entrave é o crescimento acelerado da violência nas instituições escolares que tem provocado o esgotamento docente e o abandono da profissão. Como solução para esses problemas Romão (2005) afirma que é necessário saber cuidar não só dos nossos alunos, mas é preciso dar uma atenção especial para cuidar dos nossos professores brasileiros, que muitos necessitam de tratamento psicológico e emocional.

Por último Zabalza (2007), diz que o fator essencial que deve existir na educação, como um todo é o estímulo que deve acontecer em todas as instancias, pois é a partir dele que será garantido o desenvolvimento dos estudantes, que mesmo separados fisicamente. Estão se tornado indivíduos mais cultos e autônomos pessoalmente e profissionalmente.

DISCUTINDO AS TECNOLOGIAS NA EAD

De acordo com Levy (1996) a tecnologia nas suas mais diversas facetas permite um ensino muito

mais dinâmico, com maior rapidez e acima de tudo com maior objetividade. Isso devemos graças aos avanços tecnológicos que nos dá todo esse suporte. Nesse sentido Moran (2007) diz que uma das forma de conquistar o aluno de forma que ela permaneça entretido dentro do espaço de aprendizagem será por meio de atividades, estratégias e metodologia que sejam precedidas de algum aparato tecnológico.

De acordo com Maia (2003) esses importantes veículos possibilitaram que

[...]introduziram importantes possibilidades de interação, intercâmbio de idéias e materiais, entre alunos e professores, dos alunos entre si, e dos professores entre si, no que se denomina comunidades de aprendizagem em rede (MAIA, 2003, p. 136).

A interação e a aplicabilidade dos materiais estabelecem um intercâmbio que serve de ponte para aprendizagem mais solidificada dos alunos. Sendo importante ressaltar que não existe aprendizagem sem a troca de interação de ideias, experiências que são compartilhadas. E a EaD tem um diferencial que é propiciar aos alunos estejam em rede de conexões, isso significa que em nenhum sistema presencial é possível conectar um publico estudantil em tempo real para a troca de informações e conhecimentos.

EAD: PONTOS DIVERGENTES E CONVERGENTES

Ao observar os dois lados da moeda a educação á distancia elogios e criticas são feitas para esse sistema de ensino, uma dessas críticas é apontada por Morilhas (2009), onde o autor expressa que o processo de avaliação da EaD é tida por muitos como superficial. E na realidade o modo de avaliar não é superficial, segue critérios rígidos como o do ensino presencial, já que é uma referência para todos. Morilhas (2009), ainda acrescenta afirmando que é necessário criar uma cultura de reconhecimento do ensino á distancia como

uma modalidade de ensino de qualidade, pois ainda existe certa resistência ao se falar de educação a distância, onde muitos a enxergam como ineficiente. Por fim o autor conclui seu pensamento dizendo que é imprescindível, que haja uma convergência entre a educação a distância e a educação presencial, e nunca uma divergência. Porque ambas visam à construção da aprendizagem de seus alunos, e focar nesses conflitos é pouco produtivo e desnecessário.

A ignorância tecnológica é um obstáculo que impedem o progresso da EaD e isso é fundamentado por Bento (2012), onde ao disponibilizar um ambiente virtual chamado de AVA existe uma porcentagem de alunos que são ignorantes tecnologicamente falando. Com base nisso necessita de uma equipe maior de técnicos em informática para amenizar algumas dificuldades, que são muito comuns nas plataformas virtuais. É imprescindível que o sujeito possua determinados conhecimentos em informática, pois a falta deste conhecimento resultará na ineficiência da construção de certas habilidades.

Ser hábil tecnologicamente falando é vital porque o insucesso ou sucesso está intimamente ligado e esse conhecimento nas mais diversas áreas do conhecimento. Exemplo disso para participar de alguns fóruns de discussão é necessários conhecimentos básicos como o de ler e enviar mensagens de e-mail. Lamentavelmente ainda existem muitos que não conseguem manusear com facilidade esses recursos. Fundamentado nisso Bento (2012) conclui sua fala dizendo que são necessários [...] “exercícios muito extensos” [...] (p. 3-4). Com o objetivo de aproximar esses alunos para uma vida virtual mais exitosa e obviamente impedir o desinteresse e a evasão que é comum nesses casos.

Do ponto de vista de Mercado (2007), algumas deficiências são encontradas dentro do trabalho desenvolvido pelos tutores da EaD. O exemplo disso à má qualificação de alguns profissionais, que resulta na falta de solução de importantes questionamentos que

são levantados durante o curso e as atividades, que são propostas. Há ainda um número excessivo de mensagens enviadas pelos alunos, onde na grande maioria fica sem resposta. Um trabalho sobrecarregado resulta em um problema chamado de diminuição das interações entre os protagonistas do saber prejudicando a construção do mesmo.

Ribeiro e Ribeiro (2012), aponta três fatores que impedem o maior aprimoramento do sistema EaD. A falta de retorno aos discentes em tempo hábil, problema esse muito comum nas plataformas virtuais; A falta de suporte pedagógico que sejam ágeis para fiscalizar as atividades que são propostas; E por último a falta de uma avaliação individualizada. Esses três fatores de acordo com os autores provoca a inviabilização do curso, prejudicando o ensino e aprendizagem dos alunos e o mais preocupante provoca a evasão. Como prova disso o censo da ABED (2014), mostrou a taxa de 25%, de evasão nos mais variados cursos a distância.

Os desafios sempre estarão presentes em toda e qualquer modalidade, sendo necessárias as devidas ações e intervenções para minimizar os entraves, permitindo que a aprendizagem educacional seja efetivada com qualidade. Os desafios estão sempre presentes em todo e qualquer sistema educacional no ensino a distância não seria diferente. Dentro dessa perspectiva Nicolaio e Miguel (2010) apontam alguns desses desafios, tais como o material utilizado na educação a distância, no qual deve ser sempre diversificado, bem elaborado seguindo um criterioso planejamento que seja eficiente para prender a atenção e a concentração dos discentes. Outro desafio é vencer a ideia errônea de que a EaD é apenas uma substituição do quadro de giz por algum tipo de recursos tecnológicos que está no auge. A educação a distância vai muito além desses questionamentos, ela prioriza o conhecimento precedido de algum recurso tecnológico sim, mas isso não quer dizer que não vá, fazer uso de algum recurso do ensino tradicional como o giz e demais recursos.

Ainda contextualizando os pontos divergentes e convergentes (FIUZA, 2012), explica que as qualidades e as deficiências sempre existiram tanto no ensino à distância como no ensino presencial. Os autores apontam aqui como qualidade o poder de alcance para a inclusão de um público maior, algo que o ensino presencial não conseguiria contemplar. É citado ainda algumas facilidades, tais como um deslocamento facilitador, a flexibilidade de horários, valores dos cursos, e maiores opções dentro da disponibilidade de tempo.

Segundo Leite (2009), também acrescenta que as plataformas disponibiliza conteúdo on-line com uma vasta quantidade de conhecimento, porém a procura é muito inferior. O que torna o ensino deficiente, porque todo o material que ali são disponibilizados auxiliaram em uma maior consolidação do conhecimento.

FORDISMO E PÓS-FORDISMO E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES

A educação à distância está relacionada com outros pontos que fazem parte da história universal. Nesse sentido estamos se referindo ao Fordismo que de acordo com (RAGGAT, 1993) foi um modelo de produção industrial dominante do século XX, com várias crises, mas que por outro lado trouxe inúmeros benefícios tais como a tecnologia. Modificando toda uma realidade, num segundo momento essa fase histórica foi batizado como neofordismo. Que de acordo com (STEVENS, 1996; RENNEN, 1995) trouxe inúmeros benefícios, tais como estratégias de alta inovação e produção. E isso afetou diretamente o setor econômico e educacional em especial a responsabilidade do trabalho qualificado, onde as pessoas sejam capazes de tomar decisões.

O Fordismo, Neofordismo e o pos-fordismo foram momentos históricos que impactou a expansão do capitalismo e do industrialismo. Comparando com os serviços públicos como saúde, educação, esporte,

etc. Houve uma maior exigência como por exemplo um trabalho mais planejado e organizado obedecendo os modelos fordistas que eram impostos.

Evans (1994) diz que no campo da educação todos esses processos históricos, trouxeram como algo positivo uma nova disciplina como a tecnologia educacional, fazendo uma referência a educação à distância que pouco a pouco foi ganhando espaço e notoriedade.

O PROFESSOR E O ESTUDANTE À DISTÂNCIA

A sociedade moderna e globalizada que temos hoje exige do mercado de trabalho cada vez mais pessoas multicompetentes, multiqualificadas. E de acordo com (TRINDADE, 1992). EaD é um sistema de educacional que oferece um ensino superior de qualidade que contribui para a formação iniciada e continuada, com o intuito de formar um profissional de fato multicompetentes. Nesse sentido o estudante e o professor da educação à distância é aquele que está em busca constante pelo conhecimento e pela descoberta de novos saberes que serão úteis para a competitiva vida profissional.

A relação professor e aluno no ambiente da educação à distância é uma interação dinâmica e veloz. Nesse sentido (Alves & Nova, 2003) diz que a modalidade à distância significa o rompimento de práticas tradicionais que, agora priorizam a interatividade virtual.

Já para Belloni (1998), o primeiro grande desafio relacionado a relação entre professores e alunos é vencer a falta do calor humano. Nesse sentido a autora diz que instituições provedoras de educação aberta vêm pensando de como amenizar as questões de ordem socioafetiva. Belloni, (1998) ainda acrescenta que não é só apenas construir uma autoaprendizagem, é imprescindível que haja um alto conhecimento entre professores e alunos, onde sejam conhecidos suas

características socioculturais, seus conhecimentos e experiências de vida, para que laços sejam construídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a tudo que foi exposto uma das razões que impactou a necessidade e o crescimento do ensino à distância é a vida agitada nos grandes centros urbanos, ou seja, o corre-corre do dia a dia nesse mundo globalizado, uma modalidade educacional que veio como uma ação de acessibilidade e flexibilidade para o ser humano. A popularização da internet nos anos 2000 foi um elemento chave de grande peso para a propagação do ensino à distância, e aliado ao crescimento expressivo das TICs, permitiu um grande leque de possibilidades para que muitos se interessassem em cursar a educação superior com muito mais facilidade e comodidade.

As chamadas TICs Tecnologia da Informação e da Comunicação representou um salto qualitativo e quantitativo, pois ela tem desempenhado um papel relevante no sistema educacional EaD, porque permitiu a acessibilidade, rapidez e comodidade aos discentes, tendo em suas mãos o conhecimento de forma sólida, palpável e mais compatível com a realidade. As características dessa modalidade são riquíssimas, sendo uma delas a autonomia, pois permite uma praticidade e independência para que o aluno estude à vontade e consiga produzir muito mais, obtendo um rendimento mais exitoso. Apesar dos desafios enfrentados esse sistema de ensino a distância oportunizou para muitos a chance de cursar e concluir um curso superior. Transformando positivamente à realidade social que temos, combatendo da exclusão social um problema que levou muitos a perda de um sonho e a negligência de seus direitos à educação. Para consolidar um sistema educacional com maior qualidade e excelência são necessárias várias reformulações, que venha de encontro as reais necessidades do sistema de ensino.

Dentre essas reformulações são imprescindíveis que haja uma metodologia de ensino que funcione com maior precisão, os materiais pedagógicos que são subsídios para um ensino mais exitoso, e a seleção dos recursos tecnológicos que sejam mais facilitadores e compreensíveis. Importante ressaltar que para que o sucesso educacional tanto do ensino presencial como o distancia muitas outras ações, intervenções e políticas públicas precisam ser aplicadas. Por último, em resposta ao objetivo inicial e a situação problema aqui proposta, conclui-se que o objetivo foi atingido, pois a partir dessa discussão foi possível refletir sobre a temática, desconstruindo a visão preconceituosa de que não é possível construir uma educação efetiva, mesmo à distância. Como sugestão, indica-se que novos estudos sejam realizados dentro dessa importante temática, para que sejam aprofundados outros aspectos que estão contextualizados com a temática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L; NOVA, C. (org). **Educação a distância**. São Paulo: Futura, 2003.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4° ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- ABED, Associação Brasileira de Educação a Distância. 2013. Censo EaD.br 2013: **Relatório Analítico de aprendizagem a distância no Brasil**. Disponível em: . Acessado em 12 de maio de 2016.
- ALMEIDA, O. C. D. S. D. (2012). **Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 14(1),19-33.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Formação de educadores a distância na pósgraduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento**. Educ. Soc, Campinas, SP, vol.33, n.121, p. 1053-1072, 2012. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a08v33n121.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.
- BRASIL. Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (referente ensino à distância)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 08 nov. 2013.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

CURY, A. **Organização e métodos: uma visão holística**. São Paulo: Atlas S.A, 2012.

FIUZA, P. J. **Adesão e permanência discente na educação à distância: Investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade**. Março de 2012. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2012.

ESTEVE, José M. E. **Mal estar docente**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.

FORMIGA, M. **Educação Superior, Educação a Distância e Educação Corporativa**. In: Seminário Bayma-FGV, Julho 2008, Rio de Janeiro: FGV Rio.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Para educadores**. São Paulo: Arte e ciência. 1998.

INEP. **Censo da Educação Superior**. 2009. Microdados para download. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 25/10/2017.

JESUS, Saul N. de; REZENDE, Manuel. **Saúde e bem-estar**. In: CRUZ, José P.; JESUS, Saul N. de; NUNES, Cristina (Coord.). **Bem-estar e qualidade de vida: contributos da Psicologia da Saúde**. Alcochete: Textiverso, 2007.

LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LEITE, J. C. **Pensando criticamente os desafios da educação**. In: Fátima Bayma. (Org.). **Educação Corporativa - desenvolvendo e gerenciando**

competências. Educação Corporativa - desenvolvendo e gerenciando competências. 1ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil Ltda, 2004, v. 1, p. 144-148.

MAIA, Marta de Campos. **O uso da tecnologia de informação para a educação à distância no ensino superior**. 2003, 294 f. Tese (Pós-Graduação em Administração de Empresas da FGV-EAESP). Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2463/74603.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Dificuldades na educação a distância online**. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. Anais... Curitiba: ABED, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2014.

MAIA, C.; MATTAR, J. ABC da EaD: a **Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MEC, Ministério da Educação. 2016. **O que é educação à distância?** Disponível em: Acessado em: 8 de maio de 2016.

MERCADO, L. P. L. (2014). **Evasão nos cursos na modalidade de educação à distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB**. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 22(83), 465-504.

RAGGATT, P. “**pós-fordismo e Educação à Distância: uma estratégia flexível para a Mudança**”, no Open Learning, vol. 8, nº 1, 1993.

RENNER, W. “**pós-fordista visões e Tecnológicas Soluções: Tecnologia Educacional e do Processo do Trabalho**”, em Educação à Distância, vol. 16, nº 2, 1995.

RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getulio. **Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares**. Maceió: EDUFAL, 2012.

STEVENS, K. “**Tenha as areias movediças a Fordismo. Resultou em terra perdida ou ganhou terreno de Educação à Distância?**”, Em Educação à Distância, vol. 17, nº 2, 1996.

ZABALZA, M. A. **Qualidade da educação á distancia**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

AS TRÊS FACES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA THE THREE FACES OF BRAZILIAN EDUCATION

Cristiano de Assis Silva ¹
Bruno de Freitas Santos ²
Francisca Fátima Pinheiro Nobre ³

RESUMO

Este artigo aborda as três principais temporalidades da Educação brasileira em três momentos distintos da história da educação, a exemplo a Educação Jesuíta, a Militar e a Educação Atual. Analisando os avanços, retrocessos e os impactos que a educação brasileira sofreu ao longo dos anos. O objetivo da pesquisa foi analisar o contexto histórico, econômico, social e educacional dessas diferentes épocas, observando os pontos positivos e negativos de cada educação dentro dessas diferentes realidades. O estudo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como instrumentos a pesquisa também bibliográfica. Obtendo como resultados a análise de fatos históricos, ocorridos dentro do tempo e do espaço. A conclusão deste artigo é perceber melhor o universo educacional desde o seu início até os dias atuais, estabelecendo comparações.

PALAVRAS-CHAVE: História. Passado. Presente. Futuro. Educação.

ABSTRACT

This article deals with the three main temporalities of Brazilian Education in three distinct moments in the history of education, such as Jesuit Education, Military and Current Education. Analyzing the advances, setbacks and impacts that Brazilian education has suffered over the years. The objective of the research was to analyze the historical, economic, social and educational context of these different epochs, observing the positive and negative points of each education within these different realities. The study had as methodology the bibliographical research, having as instruments the bibliographical research. Obtaining as results the analysis of historical facts, occurred within time and space. The conclusion of this article is to better understand the educational universe from its beginning to the present day, establishing comparisons.

KEYWORDS: History. Past. Gift. Future. Education.

¹ Pós Doutor 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

² Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. **E-mail:** brunofreitas2017@outlook.com.br. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/8624648555654769

³ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. Graduação em Letras/Literatura (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. Graduação em Língua Portuguesa (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. **E-mail:** profa.fatimapinheiro@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/0627271462070080

INTRODUÇÃO

A história da educação é uma importante fonte histórica, que serve de registro para melhor compreender os passos educacionais. É também de grande relevância para todo o nosso conhecimento de mundo. E tem espaço garantido dentro do aprendizado humano, pois permite um resgate de informações riquíssimas, que poderão ser úteis na ação docente atual no Brasil.

Nesse sentido, entende-se que incluir essa área do conhecimento, dentro da ação docente é mais do que necessário. É uma questão de manter viva a própria história da humanidade, permitindo que as futuras gerações conheçam os fatos marcantes, e também suas possíveis contribuições.

A educação por meio da história é riquíssima, pois possibilita o resgate do ser histórico, que cada indivíduo é por dentro. Percebe-se ainda, que a história é uma grande fonte de descobertas, que possui suas singularidades e particularidade. Daí surge à necessidade de conhecê-la mais e mais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Todo e qualquer trabalho científico, tem como embasamento teórico o trabalho deixado por especialista, críticos e teóricos. Que tem domínio sobre o tema e defendem essas temáticas como um objetivo maior de expandir maiores conhecimentos e uma compreensão mais aprofundada. Verificar que em toda esfera educacional é um processo, ativo, processual, reflexivo transformador da realidade, e é de grande relevância para todo e qualquer ser humano.

E a partir dessa investigação é possível explorar os pontos positivos e negativos na história brasileira de forma ampla e significativa. Uma reflexão benéfica, sobre as diferentes fases da educação em tempos tão distintos. É algo riquíssimo para toda a sociedade acadêmica. Dessa forma as futuras gerações, poderão

conhecer de forma coerente e verdadeira sua própria história, no qual nada mais é do que sua própria identidade. Toda essa relevância deve ser priorizada, visando formar um sujeito autônomo, crítico, reflexivo e conhecedor da sua própria história, pois não existe presente e futuro sem um passado anteriormente vivido.

RESULTADOS

Ao trabalhar o desafio de entender a história da educação, com essas três vertentes que se inicia na Educação Jesuíta, passeia pela Educação no Regime Militar e se conclui na Educação Atual. É possível perceber as dificuldades enfrentadas na educação ao longo dos anos. E é de fácil percepção compreender os problemas sociais e educacionais, que acompanham o país ao longo do tempo.

REFERENCIAL TEÓRICO: EDUCAÇÃO JESUÍTA

Na visão de Ribeiro (1992) os jesuítas viram uma oportunidade de trabalhar a religiosidade como uma estratégia de dominação. Os jesuítas utilizavam a estratégia de manipular, que consistia em anular as suas crenças e tradições, que eram peculiares dos povos indígenas, e que por sinal era riquíssima, transformando a realidade cultural deles e impondo a cultura religiosa católica como a oficial.

Para o historiador Fausto (2000), a história do Brasil Colonial se divide em três períodos desiguais, segundo o autor são essas as divisões: O cronológico que se inicia em Cabral até instalação do Governo Geral, O segundo vai da Instalação do Governo Geral, até o século XVIII. O terceiro momento se inicia do século XVIII, até a Independência em 1822.

Na visão de Fausto:

“ao analisar a concepção evangelizadora” da Companhia de Jesus nos mostra que a concepção missionária, Constituiu no esforço de transformar os índios, através do ensino, em “bons cristãos significavam também adquirir os hábitos de trabalhos dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da colônia” (FAUSTO. 2002, p. 49).

Que segundo os jesuítas, isso se dava pela anulação da cultura indígena brasileira e na imposição da cultura portuguesa. Na visão de Mattos (1958) o projeto de transformação social, foi bem elaborado e um dos melhores para a época, que se desenvolveu em grande extensão. Sendo um projeto pioneiro da educação no Brasil, e que serviu para impor e evidenciar o plano educacional português. Já na visão de Teixeira Soares (1961), afirma que a Companhia de Jesus surgiu de forma explosiva, trazendo o pensamento religioso, convertido dentro do processo de ler e de escrever. Segundo o referido autor, seus ideais consistiam na construção de um novo espírito.

Os padres jesuítas foram considerados grandes educadores. Nesse sentido, Azevedo (1976) diz que eles eram educadores, por vocação, mestres notáveis a todos os respeitos. Isso talvez justifica o sucesso que a educação jesuíta teve em partes, ao longo de sua existência. A exemplo disso, ainda existe muitas instituições de ensino religiosos na forma de colégios, que adotam algumas metodologias parecida com a aquela época.

Conforme afirmam Teixeira Soares (1961), Azevedo (1976), Serrão (1982), Almeida (2000), Holanda (1989) e Ribeiro (1998), os jesuítas foram os responsáveis pela formação da elite nacional, dando os mesmos os subsídios necessários sobre os princípios, ética e valores, que não importa a temporalidade, sempre é necessário para toda e qualquer sociedade.

Ribeiro (1998), ainda acrescenta que o ensino jesuíta não teve apenas uma importância educacional e sim social e religiosa Por fim, Leite (1965), argumenta

que a educação jesuíta em vários aspectos foi muito valiosa. E atualmente é considerada como uma relevante herança cultural.

EDUCAÇÃO NO REGIME MILITAR

A educação brasileira durante o período militar ou durante a Ditadura Militar brasileira (1964-1985) é uma fase de suma importância para a história educacional de nosso país, pois fatos importantes e decisivos ocorreram nessa época, como por exemplo, a educação de crianças e pré-adolescentes de 7 a 14 anos. Por outro lado, houve inúmeras perseguições, onde de certa forma foi tirada a liberdade de se expressar, sem falar no regime de rigidez e metodologias duras na hora de educar as crianças.

Diversos estudos e especialistas afirmam que a Ditadura Civil-Militar (1964-1988) deixou marcas profundas na educação brasileira. Uma delas um tanto quanto negativa foi a prática de expandir sem qualificar. E, isso até os dias atuais, ainda refletem na sociedade. Uma conquista marcante na história da Ditadura Militar é que, durante as décadas de 1964 a 1985, houve iniciativas de normatizar a educação no país, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de 1º e 2º graus em 1971. Isso representou um avanço no sistema de ensino na educação, mesmo estando contextualizada em uma realidade tão crítica e ao mesmo tempo sofrida.

Na visão de Germano (2005), ocorreu um perverso processo de desenvolvimento capitalista, que combinou o crescimento econômico com uma brutal concentração de renda. Entende-se que mesmo em tempos difíceis, houve um grande crescimento na área da produtividade do país, dentro do cenário econômico.

Ainda na concepção de Germano (2005), o autor, descreve que houve um aumento do PIB, da população brasileira (número de habitantes), da produção de energia elétrica, da produção do aço, das exportações e da produção de automóveis. Aqui é possível constatar,

que houve um processo evolutivo na economia brasileira, sendo expandida a exportação e produção de automóveis e obviamente a geração de empregos e de renda. Mesmo em crise na área política, cresceu outras áreas importantes da economia brasileira.

No entanto, segundo Romanelli (1996), houve sim uma participação e mobilização por parte da sociedade civil, para a democratização da educação como um direito de todos e para todos. Mesmo que, isso tenha sido contrária as decisões internas do próprio aparelho estatal. Um dos setores que, foi influenciado pela Ditadura Militar foi a educação. Algumas mudanças significativas ocorreram durante esse período como exemplo: A faixa etária de escolarização que compreende dos sete aos 14 anos, A implementação da LDB, a gratuidade do ensino, a obrigatoriedade do ensino primário em oito anos.

De acordo com Villa Lobos (1985), a LDB revelou-se bastante tímida, no que diz respeito ao problema da extensão da escolaridade primária, apesar dos múltiplos apelos que chegavam de toda parte. A idéia inicial, dessa lei era estender o ensino primário, a partir dos quatro anos aos seis anos, valorizando assim a educação infantil, como uma etapa importantíssima no processo de ensino aprendizagem.

Na visão de Romanelli (1996), a LDB que foi aprovada oportunizara a sociedade brasileira organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, conforme o que era reivindicado no momento, em termos de desenvolvimento do país. Compreende que essa lei foi um avanço significativo que até hoje os frutos são visíveis, pois regulamentou todo o sistema de ensino brasileiro e representou um salto qualitativo e quantitativo.

Ainda na visão de Germano (2005), “Apenas uma pequena parcela da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização, enquanto significativa fração do povo não teve nem mesmo o acesso à escola”. (GERMANO, 2005 p.16). Uma triste realidade apontada pelo autor é o que chamamos de exclusão

escolar e social. Um grave problema, ainda muito presente nos dias atuais. No Regime Militar brasileiro muitos ficaram fora do ambiente escolar, contribuindo para o analfabetismo, um problema social ainda presentes na sociedade.

Por outro lado, Ghirdelli, (2000) relembra, que durante esse turbulento período foi criado o “Otimismo Pedagógico” que segundo o autor, havia uma preocupação com a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. E, isso é algo muito positivo, quando se trata da qualidade educacional.

Para Villa Lobos (1985) “a grande conquista obtida com a promulgação desta LDB foi a instituição do ensino de 1º grau com a duração de oito anos, era obrigatório” (VILLA LOBOS, 1985, p.15). No pensamento do autor é possível identificar, que foram inúmeras as resistências, que se opuseram à ideia de ampliar o tempo da escolaridade na educação comum. Oferecer uma educação com uma carga horária maior iria viabilizar um conhecimento mais amplo e uma aprendizagem mais solidificada.

Segundo Germano:

“Quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência apresentavam dimensões temíveis; menos da metade das crianças que ingressavam a 1ª série do primário chegavam à 2ª série, e somente uma ínfima parcela chegava ao ensino superior”. (GERMANO, 2005, p. 33).

Nessa concepção são constatados dois grandes problemas, que prejudicava uma quantidade numerosa de alunos. A evasão foi um problema muito frequente nessa época, principalmente, por causa da crise, que o país enfrentava. Infelizmente em pleno século XXI esse problema, ainda se faz presente na realidade do país. No entanto muitas intervenções, ainda precisam ser feitas para amenizar esses problemas. Já o modelo educacional dessa época é descrito pelos estudos de Ribeiro (2000) e Aranha (1996), no qual descreve como

característica principal um sistema educacional autoritário e domesticador. De forma resumida o aluno era um ser passivo sem vez e sem voz.

A repetência era outro problema muito comum. Nessa fase da história, havia um grande prejuízo no aprendizado de inúmeras crianças e adolescentes, porque faltava uma atenção especializada para os alunos com problemas de aprendizagem e profissionais qualificados, para desenvolver mecanismos que atingissem as necessidades identificadas em cada caso.

Consoante Germano (2005)

No âmbito do projeto hegemônico em foco, a democratização do ensino “assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, da adoção de dispositivos [...] que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência”. (GERMANO, 2005, p.168).

Pouco foi feito para evitar as taxas de evasão e de repetência, pois faltavam investimentos e projetos, que direcionassem um olhar específico e crítico para a educação, tão fundamental para a construção de uma sociedade e para a cidadania. Bem como, a construção de políticas públicas educacionais, que fossem de encontro as diferentes situações problemas da época. As transformações políticas e educacionais foram muitas. E de acordo com Ghiraldelli, (2000), foi nessa época que ocorreu inúmeros manifestos, dentre os quais um deles se chamou “nova educação”, onde se resumia em um documento, que visava à defesa de educação mais equitativa e de acesso para todos. Assim, cresceu o número de pessoas e lideranças insatisfeitas, pois havia ainda muito conservadorismo alicerçados no egoísmo.

EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Em pleno século XXI, a educação brasileira sofre com inúmeros fatores, que afetam diretamente com a

qualidade do ensino público, principalmente na zona rural e nas regiões pobres do país. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014) um dos muitos desafios, que impedem a efetivação de uma educação de maior qualidade, está relacionado no Produto Interno Bruto – PIB, que hoje investe, aproximadamente 5% com educação. Em outras palavras falta recursos, que financiam a educação pública no Brasil de verdade, ou o manuseio desses recursos.

Ainda de acordo com INEP (2000) só apenas 18% dos impostos arrecadados, podem ser aplicados na educação pelos estados e municípios. Sem se falar na corrupção, que é um problema eminente no país, que impedem que os recursos cheguem de fato nos lugares carentes.

Para Enguita “O desenvolvimento do capitalismo e suas necessidades em termos de mão de obra, foram relevantes para influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar”. (ENGUITA 1989, p.131). Nessa citação percebe-se que as escolas tiveram um impulso proveniente do capitalismo. E de certo modo isso é benéfico, pois o mercado de trabalho requer mão de obra qualificada. A escola desde os tempos dos jesuítas, na ditadura militar e na atualidade sempre foi um conjunto de muitas conquistas, conflitos, lutas e perseverança.

Baseado nos estudo de Garcia:

“a educação desempenha um papel estratégico no projeto neoliberal”. “O discurso dos governantes enfatiza sempre a importância de uma escola de qualidade. Apesar desse discurso, percebemos que o grau de interferência do Estado na educação é cada vez menor.” (GARCIA, 2002, p. 59).

Paro (2001) enfatiza que na atualidade a falta da participação da comunidade escolar e familiar é um obstáculo a ser vencido. Que impede o êxito da educação na atualidade, pois educação de qualidade é resultado

da parceria de escola, família, união e estado. Tais requisitos são básicos e preliminares, para promover uma educação atual exitosa.

Segundo Valente (2006), o modelo de escola na atualidade tem sido em partes voltado para a indústria educacional, onde se usa o lema de produzir alunos "educados", cabendo a cada professor desempenhar a função de montador dessa linha de produção. Através dessa citação percebe, que a escola hoje principalmente na rede pública de ensino é tida mais como um ramo educacional, como uma indústria ou fábrica de conhecimento. Já, no que se refere à educação pública um grande problema é a violência nas suas diversas facetas, fruto do processo de desumanização do sujeito.

Daí surge seguinte interrogativa. Como trabalhar a interdisciplinaridade na educação atual? Atualmente o professor tem que ser mais do que dinâmico e conhecedor de uma gama muito maior de conhecimentos, pois com os avanços em tecnologia é muito mais favorável a fazer articulações de suas disciplinas com outras, como por exemplo, o ensino de História estar articulado com o ensino de artes, geografia, literatura etc. Essa é uma preocupação de Santos (2008) e Filho (2008).

Na educação denominada de Educação Atual Santos (2008) e Filho (2008) explica, que a escola precisa assumir a postura do conhecimento pluriversitário, ou seja, aquele que tipo de conhecimento que é multiplicador, que ocorre nos extra-muros da escola, e o mesmo se desenvolve em parcerias entre todos, que constroem gradativamente a educação como um todo. O referido autor ainda acrescenta que ao longo do século XX, o conhecimento que escola priorizava era relativamente descontextualizado com o cotidiano das sociedades. Assim, uma das necessidades apresentadas aqui é a falta de maior contextualização da escola com a realidade que se tem hoje. Esse questionamento é um forte aliado para o maior sucesso da educação nos nossos dias.

Os problemas educacionais são inúmeros, como a grande demanda de salas cheias impedindo uma atenção especial do educador para alunos com algum tipo de deficiência. Outro grande problema são a falta de materiais didáticos de qualidade, que resulta na insuficiência de ensino que afeta a qualidade da educação como confirma Smith e Strick (2001) em sua obra intitulada de Dificuldades de aprendizagem.

Fundamentado nesse pensamento é revelado, que a democratização do ensino ocorreu em partes e para poucos, pois ainda existe uma taxa preocupante de alunos, adolescentes e jovens fora do ambiente escolar. Essa chamada democratização, deveria acontecer de forma também econômica, e baseado no autor Vasconcelos (2001), isso não ocorreu. E a democratização do ensino só seria completa, se ocorresse nos dois âmbitos educacionalmente e economicamente.

Outra denúncia grave e realista é que não é possível fazer uma escola para todos sem distinção de cor, raça ou classe social, como é o lema de muitos sermões políticos e de campanhas educativas, que passam na TV. Porque na realidade a sociedade ainda continua sendo seletiva e exclusivista. Os que pertencem à classe alta estudam nos melhores colégios e melhores universidades do país com altos índices de aprendizagem, enquanto os menos favorecidos estudam em escolas públicas com inúmeros problemas, que prejudicam e tornam o ensino deficiente. O autor conclui Vasconcelos (2001) mostrando, que as desigualdades sociais estão bem vivas e nítidas e refletem diretamente no sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas educacionais são inúmeros, e alguns deles vem se prolongando o longo dos anos. Todavia é extremamente necessária a intervenção emergencial dentro dos diversos segmentos de toda a sociedade, tais como educação, saúde, segurança, infra-

estrutura, política, emprego etc. Até porque alguns desses problemas são históricos. A falta de uma educação de qualidade e significativa é ainda um grave problema. Porque se o indivíduo, dentro do processo de escolarização, não conseguiu desenvolver competências e habilidades de criticidade, reflexão e visão de mundo. Tão pouco será capaz de intervir com eficiência no presente em que vive. A educação brasileira sempre necessitou de sérias e drásticas reformas educacionais, para que dessa forma fosse efetivado e consolidado o direito à educação equitativa, permanência do aluno na escola e prosseguimento nos estudos. Evitando o número crescente de indivíduos, que vivem na margem da exclusão social e educacional.

Percebe-se ainda, que lutas e conquistas foram travadas para que se alcançassem determinados objetivos ao longo da história. E que em toda temporalidade, houve grandes lutas e resistências por um ideal, por um sonho, por objetivo. Problemas como ausência da família na escola, a evasão, a falta de recursos, que resulta no abandono dos estudos. Isso, sempre existiu e em todas as três épocas, que aqui foram analisadas faltou muito por parte dos governos e órgãos competentes um cuidado prioritário com a EDUCAÇÃO, uma das mais importantes áreas, que existem dentro de uma sociedade. Assim, a educação deve ser sempre um espaço de motivação, de estímulo, de acolhimento e de afetividade, para seja construída uma aprendizagem de maior qualidade e de acesso para todos. E que a estrutura escolar, nos aspectos físico, administrativo e pedagógico, precisa se adequar a realidade de cada indivíduo, pois cada escola, cada cidade, cada estado tem ns situações, com uma realidade muito peculiar uma da outra. Para dessa forma seja oferecida assim, um ensino com maior equidade educacional.

Conclui-se que a educação deve ser respeitada em todas as instâncias, porque é o direito de todos e para todos, é também um patrimônio imaterial. Assim, é indispensável que seja dada uma atenção

especializada, para a Educação Atual, para evitar e combater problemas do passado ganhando forma no presente, e construindo um futuro educacional mais promissor.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. Moderna, São Paulo, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. Ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

BRASIL: Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

BRASIL LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11ª ed. Ministério da Educação, 1996.

BRASIL: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 27 de dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 12 de ago. 1971.

BRASIL: Lei nº 9394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília - DF. 23 dez. 1996. Acesso em 07 fev.2018.

COTRIN, Gilberto. **História do Brasil: um olhar crítico**. São Paulo: Saraiva, 1999, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação como desafio na ordem jurídica**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, 2007.

DOMINGUES, Ivan (org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos**. UFMG. Belo Horizonte, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Regina Leite. **A educação na virada do século**. In Costa, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na virada do século**. Cortez. São Paulo, 2002.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964- 1985)**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI, Paulo, **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000.

LEITE, Serafim. **Suma história da Companhia de Jesus no Brasil (assistência de Portugal): 1549-1760**. Lisboa: Junta de Investigação Ultramar, 1965.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549- 1570)**.

MELLO, Guiomar Namó. **Os investimentos na formação de professores**. Revista pedagógica PÁTIO. Porto Alegre, Artmed. Novembro2006/Janeiro 2007.

MEC . **Censo do Professor 2011 - Perfil do Magistério da Educação Básica**. Acesso em: (<http://www.inep.gov.br/censo/outroslevantamentos/professor/1997/perfil.htm>). Brasília,DF.2011

MEC (2000). **Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro: 1994-1999** (<http://www.mec.gov.br/home/poleduc/default.shtm>). Brasília, DF. 2011).

PARO V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública: Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. Coleção Educação em Ação. São Paulo: Ática, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930- 1973)**. 18. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

ROSA, Juliano de Melo. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi**. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.

VEIGA, Ilma Passos (coord.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus,1989.

VILLALOBOS, João Eduardo R. **A educação de 1º grau no quadro da reforma**. In: Brejon, Moisés (Org.). Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus – leituras. 18. Ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora. P.137-156. 1985.

O PERFIL DE SAÍDA NO ENSINO PRIMÁRIO ANGOLANO E SEU ENQUADRAMENTO SOCIAL

THE OUTGOING PROFILE IN ANGOLAN PRIMARY EDUCATION AND ITS SOCIAL FRAMEWORK

Aniceto Mário Joana ¹

RESUMO

O Ensino Primário tem como função social proporcionar conhecimentos necessários com a qualidade requerida, desenvolver capacidades e aptidões, consciencializar para a aquisição de valores para a vida social (que exige o país) ou para a continuação dos estudos. Na escolaridade obrigatória o currículo deve refletir um projeto educativo, globalizado, que engloba diversas áreas como a cultura, econômica do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade. O trabalho tem como propósito analisar as diversidades de habilidades que deve possuir uma criança ao terminar o ensino primário a fim de garantir o seu enquadramento social, sendo um nível de escolaridade obrigatório no sistema de ensino angolano. Este trabalho baseia-se numa pesquisa apoiada no levantamento documental e bibliográfico, O principal método adotado é o indutivo a partir do qual, experiências individuais do fenómeno a investigar permitem que se façam conclusões gerais. Na mesma linha, Marconi e Lakatos (2018) enfatizam que o método indutivo consiste na aproximação dos fenómenos que caminham geralmente para planos mais abrangentes, indo das constatações mais particulares as leis e teorias. Do ponto de vista da sua abordagem, essa pesquisa será qualitativa, sociocultural dos alunos. O mesmo está estruturado com uma introdução, desenvolvimento, considerações finais e referência bibliográfica na parte do desenvolvimento contém subtemas; Estrutura Curricular e sua fundamentação, Desenvolvimento pessoal e autonomia, Características do aluno neste nível etário, Relacionamento interpessoal, Consciência e domínio do corpo, Perfil dos alunos à saída da 6ª classe.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil de saída. Ensino primário. Angola. Enquadramento Social.

ABSTRACT

Primary Education has the social function of providing the necessary knowledge with the required quality, developing skills and aptitudes, raising awareness for the acquisition of values for social life (which the country requires) or for continuing education. In compulsory education, the curriculum must reflect an educational project, globalized, which encompasses different areas such as culture, economics of personal and social development, of the vital needs of individuals to develop in society. The work aims to analyze the diversity of skills that a child must have at the end of primary education in order to ensure their social inclusion, being a mandatory level of schooling in the Angolan education system. This work is based on a research supported by documentary and bibliographic survey. The main method adopted is the inductive one, from which individual experiences of the phenomenon to be investigated allow general conclusions to be drawn. Along the same lines, Marconi and Lakatos (2018) emphasize that the inductive method consists of the approximation of phenomena that generally move towards broader planes, ranging from more specific findings to laws and theories. From the point of view of its approach, this research will be qualitative, sociocultural students. It is structured with an introduction, development, final considerations and bibliographical reference in the part of the development contains sub-themes; Curriculum Structure and its rationale, Personal development and autonomy, Characteristics of the student at this age level, Interpersonal relationships, Body awareness and mastery, Profile of students at the end of 6th grade.

KEYWORDS: Output profile. Primary school. Angola. Social Framework.

¹Mestrando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Licenciado em pedagogia na opção de Gestão Escolar Universidade 11 de Novembro de Angola. E-mail: aniceto.joana35@gmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/7511478750181230.

INTRODUÇÃO

Nos artigos 27º, 28º e 29º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, define o ensino Primário, como unificado de seis anos, constituindo a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário. Por isso deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem a vários níveis: do saber – fazer e do saber – ser. O Ensino Primário é unificado de seis classes que compreendem a 1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª, 5.ª e 6ª classe.

Atendendo à especificidade psíquica da criança nas primeiras 4ª classes, a experiência demandou a inserção da disciplina de Estudo do Meio em vez de Ciências Integradas, para que a criança inicia uma caminhada sistematizado do meio que a rodeia, como complemento das vivências já adquiridas e da Educação Moral e Cívica como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da personalidade humana. O trabalho tem o propósito de analisar as diversas habilidades que devem existir em uma criança no âmbito do ensino primário, sendo um nível de escolaridade obrigatório no sistema de ensino angolano.

Este trabalho baseia-se em uma pesquisa apoiada no levantamento documental, O principal método adotado é o indutivo a partir do qual, experiências individuais do fenómeno a investigar permitem que se façam conclusões gerais. Na mesma linha, Marconi e Lakatos (2018) enfatizam que o método indutivo consiste na aproximação dos fenómenos que caminham geralmente para planos mais abrangentes, das constatações mais particulares as leis e teorias. Do ponto de vista da sua abordagem, essa pesquisa é qualitativa, sendo aquela que fornece descrições detalhadas de fenómenos complexos, incluindo seus aspetos contextuais, ou foca em análise aprofunda envolvendo poucos indivíduos (BRYMAN,

2006). Já quanto aos objetivos da pesquisa, será exploratória.

As teorias evidenciam que algumas reservas na concretização da mudança paradigmática pretendida no âmbito deste processo (de um modelo de formação centrado no ensino para modelos centrados na aprendizagem e no desenvolvimento de competências sociais), embora tenham permitido também perceber a existência de alguns avanços nessa matéria.

ESTRUTURA CURRICULAR E SUA FUNDAMENTAÇÃO

Na escolaridade obrigatória, o currículo deve refletir um projecto educativo, globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade, destrezas e habilidades consideradas fundamentais.

Neste nível de escolaridade (e particularmente nos quatro primeiros anos), criam-se condições para proporcionar aos alunos:

- Uma transição sem traumas do meio familiar para o meio escolar.
- A aquisição dos conhecimentos básicos que lhe permitam, quer a continuação dos estudos, quer a passagem para a vida activa, uma vez que se trata da escolaridade obrigatória.
- Uma aprendizagem globalizada em que os conteúdos das diversas disciplinas se organizam à volta de eixos ou núcleos de globalização.
- O uso de metodologias e estratégias que permitam um ensino globalizador, que os possibilite interpretar a realidade que os cerca como um todo e não como compartimentos estanques, como é apresentado pelo seu Plano de Estudos que adiante se apresenta. (INIDE, 2004)

CARACTERÍSTICAS DO ALUNO NESTE NÍVEL ETÁRIO

Ao aproximar-se dos sete anos de idade, a criança apresenta modificações consideráveis no seu

comportamento, na sua linguagem, nas suas interações com os companheiros e principalmente na qualidade do raciocínio (Plano Curricular INIDE 2004 pag 55).

RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

As competências na área de Relacionamento interpessoal dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais (Brown, 2004). As competências associadas a Relacionamento interpessoal implicam que os alunos sejam capazes de;

- Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
- Trabalhar em equipe e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;
- Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA

Para (Eurydice,2012) As competências na área de Desenvolvimento pessoal e autonomia dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente. As competências associadas a desenvolvimento pessoal e autonomia implicam que os alunos sejam capazes de;

- Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos;
- Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências;

- Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;
- Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.

CONSCIÊNCIA E DOMÍNIO DO CORPO

As competências na área de Consciência e domínio do corpo dizem respeito a capacidade de o aluno compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajusta aos diferentes contextos. As competências associadas à consciência e domínio do corpo implicam que os alunos sejam capazes de;

- Realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço;
- Dominar a capacidade perceptivo-motora (imagem corporal, direcionalidade, afinamento perceptivo e estruturação espacial e temporal);
- Possuir consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar.

No que diz respeito a valores, todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas actividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola, a seguir enunciados.

- **Responsabilidade e integridade** – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.
- **Curiosidade, reflexão e inovação** – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.
- **Cidadania e participação** – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os

princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.

- **Liberdade** – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.

PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA 6ª CLASSE

Os objetivos já referidos permitem, depois de ampliadas as suas dimensões, completar o perfil de saída dos alunos deste ciclo com os pontos que se seguem: (Lei 17/16 de 7 outubro) , a nível do saber, a nível do saber-fazer e a nível do ser. Ao terminar o Ensino Primário o Aluno reúne as Seguintes habilidades:

- Identificar-se com a sua cultura em diferentes contextos, com as raízes históricas que lhe dão sentido de pertença.
- Valoriza a Língua portuguesa e a língua nacional do País como instrumento de expressão e compreensão oral e escrito.
- Domina os números e operações fundamentais da matemática, formas geométricas, grandezas, medidas e relações de proporcionalidade.
- Interroga a realidade e toma decisões reais a partir de conhecimentos matemáticos e de outras áreas de saber.
- Investiga e compreende o mundo físico e social que o rodeia utilizando conhecimentos científicos em diálogo com os saberes locais em diferentes contextos para a melhoria da qualidade de vida.
- Valoriza as diversas linguagens e expressões artísticas na sua vivência familiar, escolar e comunitária.

- Toma decisões com autonomia, cuida de si e dos outros, procurando o bem-estar comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escolaridade obrigatória o currículo deve refletir um projecto educativo, globalizador, que permeia diversas áreas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade.

De fato, é neste nível de ensino que se determina em grande parte o futuro dos alunos, ao tratar-se de uma escolaridade obrigatória, traz ainda maiores responsabilidades à escola e aos professores, porque não é justo obrigar as crianças e os adolescentes a passarem seis anos na escola.

No seu conjunto, e como neste texto foi referido, os princípios, valores e capacidades para que aponta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória implicam alterações de práticas pedagógicas e didáticas, que promovam o espírito crítico, a autonomia, a solidariedade e atenção aos outros, a capacidade de tomar decisões e de viver numa sociedade plural e em constante mudança. Foi possível identificar uma diversidade de propostas de ensino-aprendizagem-avaliação promotoras de envolvimento ativo dos estudantes na construção das suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- MARCONI, M. A e LAKATOS, E. L. **Metodologia do trabalho científico**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- 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.Reforma Curricular/INIDE/2003.
- CNE. **Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação**. Lisboa: CNE, 2007.
- 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.

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.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e prática** (2ª ed.). Porto: Porto Editora, 2001.

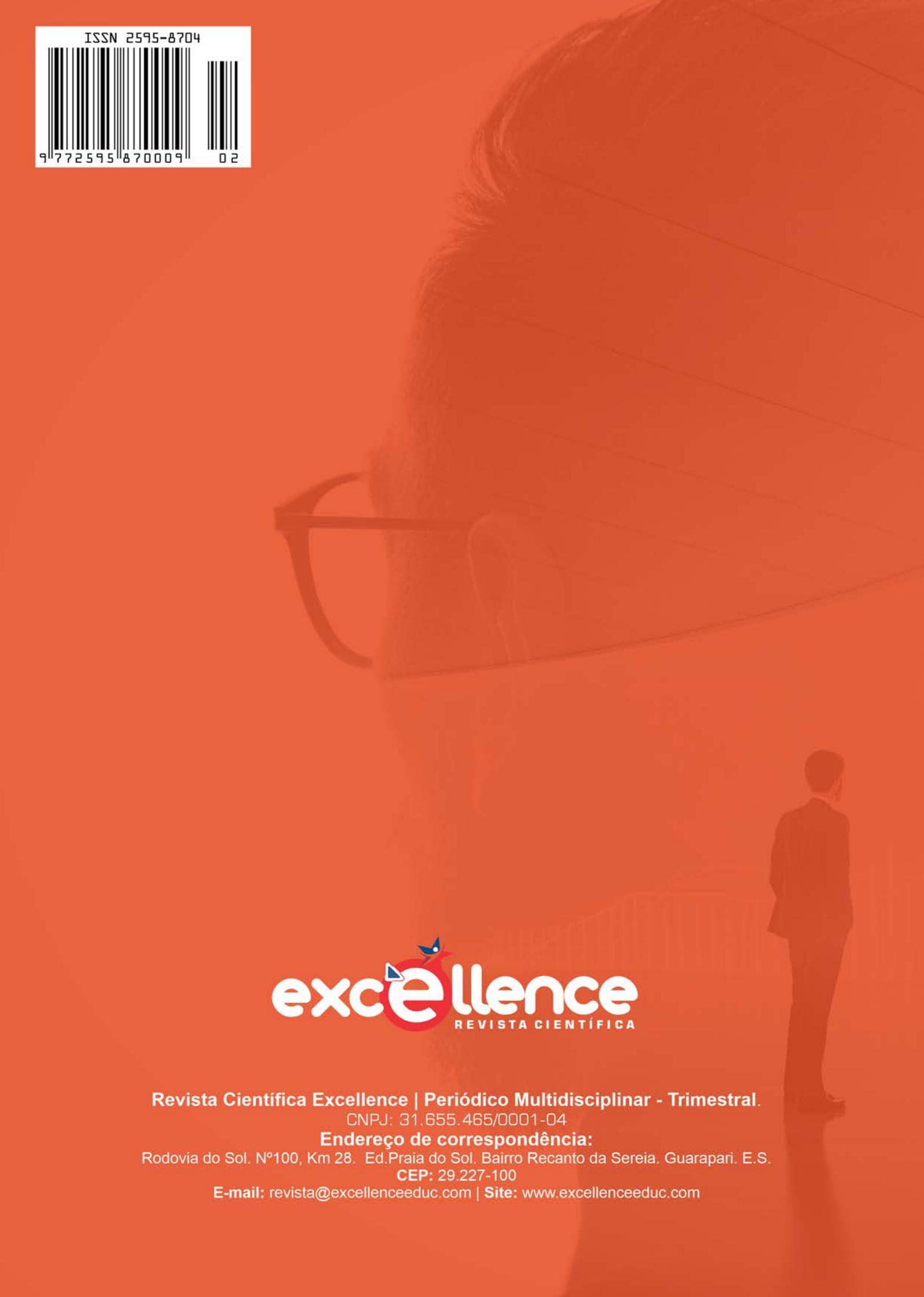
Marconi, M. A e Lakatos, E. L. **Metodologia do trabalho científico**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2018.

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.

Brown, B. B. (2004). **Adolescents' relationships with peers**. Em R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2ª ed.) (pp. 331-394). Hoboken, NJ: Wiley.

ISSN 2595-8704



excellence
REVISTA CIENTÍFICA

Revista Científica Excellence | Periódico Multidisciplinar - Trimestral.

CNPJ: 31.655.465/0001-04

Endereço de correspondência:

Rodovia do Sol. Nº100, Km 28. Ed.Praia do Sol. Bairro Recanto da Sereia. Guarapari. E.S.

CEP: 29.227-100

E-mail: revista@excellenceeduc.com | Site: www.excellenceeduc.com