

SCIENTIFIC MAGAZINE

V. 21 - Nº 159/ julho/agosto- 2024
DOI: 10.29327/218457



PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR NO COMBATE AO BULLYING

PRÁTICAS EDUCATIVAS E
VIVÊNCIAS LÚDICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

FORMAÇÃO
CONTINUADA: RELAÇÕES
COM A ALFABETIZAÇÃO
E LETRAMENTO

DESAFIOS E BARREIRAS
NA EJA EM ITACOATIARA

ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS NA PRÉ-
ESCOLA

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com – Site: <https://scientificmagazine.org/en>



R454

Revista Scentific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.^a Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof^o Dr. Walmir Chagas - Ano: XXI, VSCENTIFIC MAGAZINE - V. 21. - Nº 159/julho/agosto/ 2024 - São Paulo -SP. 160 Fls. Color.

Publicação: Mensal

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.org/en>

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Ano de publicação: 2024

1.Educação. 2. Ciência. 3.Pesquisa. 4. Tecnologias.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: 2024/V. 20/Nº 159/julho/agosto/2024
São Paulo. SP.
Publicação: Mensal
DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com
ISSN: 2177-8574
Versão online
Resumo português
Resumo inglês
Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.
Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny
Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com
<http://scientificmagazine.org/en>

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto
Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins
Prof. Dr. Fabio Marques Barros
Prof. Dr. José Contenatto
Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa
Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato
Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani
Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa
Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz
Profª Ms. Mara Cristina da Conceição
Profª. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva Lucas

Profa. Dra Paula Lerner Marques
Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira
Dra. Juliana Luz Rodrigues

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís
Ms. Francisca Lira Schummer

RELAÇÕES PÚBLICAS

Fabiana Catellan Erich
Walmir Chagas
Luiz Carlos Fabian

REVISÃO:

Joel Farias Pettiere
Angela Costa Filage
Marcondes Ferreira Lopes

ORGANIZAÇÃO:

Profª Esp. Edlaine Pereira de Souza
Profª Dra. Fabiana Holler Baptista
Profª. Doutoranda Idênis Glória Belchior

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª Dra. Fabiana Holler Baptista
Profª Dra. Sandra Paula Gaspar Mainsel
Cauzeiro Jaime
Profª Dra. Maria Sizino de Lira Santos
Profª Dra. Marli da Silva
Profª Esp. Ivanete Ferreira Santana
Profª Esp. Edlaine Pereira de Souza
Profª Esp. Nair Souza de Aguiar
Profº Dr. José Eronildo de Melo
Profª Esp. Tolentina Resiane Rosa Andrade
Profª. Doutoranda Idênis Glória Belchior
Profª Esp. Edilene Dos Santos Caldas de Castro
Profª Esp. Ercilena Oliveira Martins
Profº Doutorando Luan Maurílio da Silva Oliveira
Profº Dr. José Jaédson de Almeida Silva
Profª Dra Yara Figueiredo Dan
Profº Pós-Doutor Edival Dan
Profº Pós-Doutor Leopoldo Oscar Briones Salazar
Adm Carlos Antônio Cavalcanti da Costa
Adm Lucas Oliveira Gonçalves

SUMÁRIO

A ATUAÇÃO DO GESTOR NO COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS E AO BULLYING	7
Maria Sizino de Lira Santos.....	7
A FUNÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE PARA A LEITURA E ESCRITA.....	26
Marli da Silva	26
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA	51
Ivanete Ferreira Santana	51
Edlaine Pereira de Souza	51
Nair Souza de Aguiar.....	51
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA A INSERÇÃO DOS ADMINISTRADORES NO MERCADO DE TRABALHO	62
Fabiana Holler Baptista.....	62
CONVERGÊNCIA DE MÍDIAS: O PAPEL DO FACEBOOK NA POPULARIZAÇÃO DOS PROGRAMAS 'JANELA ABERTA' DA TPA E 'A TARDE É NOSSA' DA TV ZIMBO	73
Sandra Paula Gaspar Mainsel Cauxeiro Jaime	73
COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA	102
José Eronildo de Melo	102
PRÁTICAS EDUCATIVAS E VIVÊNCIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	124
Edlaine Pereira de Souza	124
DESAFIOS E BARREIRAS NA EJA EM ITACOATIARA	148
Tolentina Resiane Rosa Andrade.....	148
Idênis Glória Belchior	148
Edilene dos Santos Caldas de Castro.....	148
Ercilena Oliveira Martins	148
EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: Um Caminho para a Diversidade e Equidade na Educação.....	157
Edlaine Pereira de Souza	157
Nair Souza de Aguiar.....	157

PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR NO COMBATE AO BULLYING	169
Maria Sizino de Lira Santos.....	169
A ESTRATÉGIA NO SISTEMA TOYOTA DE PRODUÇÃO: Uma Análise de Indicadores Chave de Desempenho	185
Luan Maurílio da Silva Oliveira	185
EDUCAÇÃO INTEGRAL: Compreender as concepções dos alunos e professores sobre os benefícios.....	201
José Jaédson de Almeida Silva	201
LIDERANÇA ORGANIZACIONAL: ANÁLISE DOS FATORES DE PROTEÇÃO À SAÚDE MENTAL DOS COLABORADORES JUNTO AO AMBIENTE DE TRABALHO.	219
Carlos Antônio Cavalcanti da Costa	219
Edival Dan.....	219
Lucas Oliveira Gonçalves.....	219
PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NA ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO BULLYING	230
Maria Sizino de Lira Santos.....	230
A COMPETITIVIDADE EMPRESARIAL NO BRASIL: Um Estudo Através de Indicadores de Desempenho	249
Luan Maurílio da Silva Oliveira	249
FORMAÇÃO CONTINUADA: RELAÇÕES COM A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	266
Marli da Silva.....	266
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DAS TECNOLOGIAS.....	291
José Eronildo de Melo	291
O TRABALHO DOCENTE EM FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	308
José Jaédson de Almeida Silva	308
PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA	326
Marli da Silva.....	326
PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DO SISTEMA TOYOTA DE PRODUÇÃO: UMA PERSPECTIVA DE LITERATURA	349
Luan Maurílio da Silva Oliveira	349
Yara Figueiredo Dan.....	349
Edival Dan.....	349
Leopoldo Oscar Briones Salazar	349

JOGOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA.....	368
José Eronildo de Melo	368
AS CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS DAS PRÁTICAS E DAS CONCEITUAÇÕES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	391
José Jaédson de Almeida Silva	391
TRABALHO E EDUCAÇÃO: Desafios e Conflitos na Relação entre Formação Acadêmica em Administração e Mercado de Trabalho...	411
Fabiana Holler Baptista	411

A ATUAÇÃO DO GESTOR NO COMBATE ÀS VIOLÊNCIAS E AO BULLYING

Maria Sizino de Lira Santos¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo geral analisar as decisões adotadas pelo gestor escolar para enfrentar a violência escolar e o *bullying* no Ensino Fundamental. A educação na escola não deve consistir apenas na aquisição de conhecimentos, mas sim na formação integral em que devem ser promovidas competências e valores para o pleno direito da personalidade humana, que promova a convivência pacífica entre os membros de uma comunidade, visando promover o bom desenvolvimento de crianças e jovens. O presente estudo é de delineamento descritivo, com pesquisa bibliográfica e qualitativa. Buscou-se também nesse estudo identificar os conflitos surgidos na instituição escolar e a utilização dos diferentes procedimentos pelo gestor escolar formais e informais para resolvê-los. O resultado do estudo apontou que uma abordagem que foque o problema da violência escolar e do *bullying* na escola e não o sujeito, é relevante, uma vez que a perspectiva do sujeito/problema não conseguiu até a data fornecer uma solução real para o fenômeno. Portanto, propor uma visão diferente do *bullying*, focando nos problemas da escola, é importante pois nem sempre ela é responsabilizada por toda a sua questão de abuso entre os seus alunos, mesmo assim, é fundamental que a escola e toda comunidade educativa encontre soluções abrangentes que vão além dos indivíduos ou grupos. Desta forma, propõe-se os benefícios da aprendizagem cooperativa, que denota uma estrutura geral pouco lisonjeira dos comportamentos de violência escolar e *bullying*.

Palavras-chave: Gestor Escolar. Violência Escolar. *Bullying*. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article has the general objective of analyzing the decisions made by school managers to confront school violence and bullying in Fundamental Education. Education in school should not only consist of the acquisition of knowledge, but rather comprehensive training in which competencies and values must be promoted for the full control of human personality, which promotes peaceful coexistence among the members of a community, aiming to promote or development of children and youth. The present study is of descriptive delineation, with bibliographical and qualitative research. It is

¹Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable.

also necessary to study the identification of conflicts that arise in the school institution and the use of two different procedures for the school manager to be trained and informed to resolve them. The result of the study suggested that an approach that focuses on the problem of school violence and bullying in schools and not the subject is relevant, since the perspective of the subject/problem was not able to provide data with a real solution to the phenomenon. Therefore, providing a different view of bullying, focusing on the problems of the school, is important because it is always responsible for the entire case of abuse among its students, likewise, it is essential that the school and every educational community find open solutions. that there are also two individuals or groups. In this way, the benefits of cooperative learning are proposed, which denotes a general structure that does not flatter the behavior of school violence and bullying.

Keywords: School Manager. School Violence. Bullying. Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

O tema desse artigo é a atuação do gestor no combate às violências e ao Bullying. O objetivo principal deste estudo é falar sobre as causas da violência escolar e bullying. O que se propõe é conhecer as ações do dia a dia dos sujeitos que fazem parte de toda a comunidade educativa em referência à violência escolar, assim como o bullying e o que os gestores estão realizando para combater essa violência.

O fenômeno da violência escolar e *bullying* fazem parte de um dos principais núcleos das políticas públicas nos últimos anos. Sendo assim, como discorrem Alcantara *et al.* (2019), a Europa e os Estados Unidos são referência das primeiras experiências sobre violência e *bullying* com grande força em todo o mundo: assassinatos coletivos e suicídios na população infantil e juvenil, depressão, etc. Como explicação para isso, é que esses fenômenos são atribuídos à crescente influência das tecnologias nos grupos dentro da escola e por causa do fraco desenvolvimento de fatores de proteção a nível familiar e comunitário e experiências na prevenção da violência e do *bullying* principalmente no ambiente escolar.

De acordo com Araújo (2011), pesquisas realizadas sobre *bullying* em todo o mundo mostra a importância que este fenômeno tem ganhado ultimamente. Todos estes estudos, e embora existam diferenças conceituais e metodológicas para mensurar o problema, concluem que a violência física e verbal são as maneiras mais corriqueiras e recorrentes, e que essa violência ocorre normalmente na adolescência e juventude.

Conforme destaca Menezes (2011), um fato muito relevante no exercício dessas práticas violentas é que elas são maiormente realizadas por homens. Para algumas pessoas, o abuso escolar seria apenas mais um sintoma dos tempos que vivemos: individualismo, confusão, solidão, egoísmo, medo; onde as crianças, que passam muito tempo nas escolas, atacam outras pessoas devido a um desacordo inconsciente ou consciente com um sistema que as distâncias do mundo real dos adultos para mergulhá-las em instituições, cuja missão é prepará-las para um futuro que não muito esperançoso.

Segundo Grimaldo (2001, p. 22), “atualmente existe uma cultura da própria violência que é reforçada pelas características dos diferentes agentes socializadores”. Assim, a difícil situação de abuso entre iguais parece ser agravada por um contexto em que as relações são definidas como líquidas, fluidas, onde a solidez dos laços humanos é interpretada como uma ameaça (BAUMAN, 2005).

A consciência sobre o fenômeno do abuso entre pares surgiu no início da década de 1970 na Suécia, devido à elevada taxa de atentado contra a própria vida entre os jovens. Isto deu origem a uma série de investigações que acabaram por revelar o que estava acontecendo. Numerosas investigações acompanharam estes acontecimentos, entre elas, uma das mais significativas é a iniciada naquela época e continuada até hoje pelo psicólogo norueguês Dan Olweus. Este autor afirma que o termo *bullying* é frequentemente utilizado para se referir a “uma pessoa que atormenta, assedia ou incomoda outra” (OLWEUS, 2004, p. 24). Da mesma forma, Olweus sustenta que o bullying na escola sinaliza um tipo de agressão que pode ser direta ou indireta, levando à exclusão, humilhação e até intimidação não só

por parte do assediador, mas também por outros meninos ou meninas que são pressionados a fazê-lo.

Portanto, como ressaltam Nascimento e Alkimin (20010), são questionados programas e metodologias de intervenção que abordam o fenômeno como uma microestrutura, tendo o sujeito como único dono do problema. Por outro lado, se assume, segundo proposta, a perspectiva de um macrossistema, deve-se encarar o fato de que o “problema” pertence à escola enquanto instituição e/ou sociedade, não apenas ao indivíduo, e a partir daí propor possíveis soluções para a violência escolar e *bullying*. O objetivo principal deste estudo é falar sobre as causas da violência escolar e *bullying*, trazendo como objetivos específicos, discorrer sobre as causas da violência no âmbito escolar, averiguar as decisões adotadas pelo gestor escolar para enfrentar a violência escolar e o *bullying* no Ensino Fundamental; identificar o trabalho do gestor no combate às violências escolar e *bullying*.

2. AS CAUSAS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E BULLYING

Como resalta Ferreira (2010), o acordo social gerado nas escolas sobre a importância da prevenção e do tratamento da violência e bullying é unânime. Abordar a violência na escola, não apenas pelos efeitos individuais que ela desenvolve naqueles que a vivenciam, mas também pelo impacto que esta violência repetida produz em todos os grupos humanos que estão diretas ou indiretamente implicados, ultrapassando o nível socioeconômico, gênero, dependência da escola, entre outros. Contudo, compreender a violência escolar apenas do que ela atribui ao conceito de bullying é reduzi-lo e simplificar sua compreensão.

Segundo Carvalhosa (2010), a violência como tal possui múltiplas expressões, o que é evidenciado por uma diversidade de teorias e correntes para defini-lo: da psicologia, antropologia, sociologia, história, feminismo dentre outras áreas de pesquisa. Sendo assim, é fundamental entender o

conteúdo impresso da violência e práticas violentas que se manifestam no espaço escolar.

Alguns autores como Herrera-Lopez, Romera e Ortega-Ruiz (2018), discorrem sobre educação, violência escolar e *bullying*, mostrando que tanto a presença de fatores internos e os fatores externos colocam em risco a missão da educação no seu procedimento de socializar e formar de pessoas com condições para desenhar os seus projetos futuros. Neste ponto, vale destacar a ênfase que os fatores intraescolares têm que se referem às situações que ocorrem dentro dos estabelecimentos escolares que podem tornar conflituosa a permanência e a frequência diária de alunos na escola, fundamentalmente naqueles ambientes sociais de maior vulnerabilidade social e que funcionam como fatores desencadeantes de situações de risco.

Nessa perspectiva, Paixão, Patias e Dell’aglio (2018) propõem que os climas escolares negativo ou dificultador do desenvolvimento dos atores da comunidade educativa podem gerar estresse, irritação, apatia, depressão, desinteresse e sentimento de exaustão física. No caso das escolas, deterioraram-se devido a riscos internos como externos, especialmente em contextos de alta vulnerabilidade social.

Relativamente aos fatores externos com maior conotação, destacam-se os meios de comunicação social e acesso a tecnologias com alto teor de violência. Porém, estudos sobre a construção do conceito de violência e fundamentalmente violência nas escolas propõem que a violência também responde a certas concepções que podem variar historicamente. Nascimento e Alkimin (2019), destacam que a violência escolar seria um efeito de vários contextos, como família, comunidade, instituição, sociedade, etc., e estes intervêm necessariamente na dinâmica diária individual expresso em grupos humanos. Em suma, os estudos sobre violência mostram que em todas as expressões de violência existe uma relação assimétrica de poder, cujo exercício converge para um uso abusivo do mesmo.

Em nosso país, alguns estudos têm sido realizados para medir os níveis de violência em estabelecimentos de ensino. Em 2009 segundo Marangoni (2017), foi realizada uma pesquisa nacional da violência no ambiente escolar o que revela que 28,0% dos alunos afirmam ter sido agredido por um ator da comunidade educativa. Olhando para esta análise de dados segmentado por dependência escolar, ocorre com 28,2% nas escolas municipal, 27,5% em escolas estaduais e 29,6% em escolas particulares.

O que visivelmente se reflete como ressalta Togneta (2013), nestes números é que a violência escolar e o *bullying* são transversais à classe social ou à dependência aquilo que já foi estabelecido, assim, de alguma forma, a ideia desaba, mostrando que a violência escolar acontece muito em contextos de maior pobreza.

Como ressalta Ruotti (2016), a violência escolar é um problema complexo, que é influenciado por vários fatores e contextos, tais como interações entre pares, família, cultura e escola como estrutura e sistema escolar, e questões individuais como traços de personalidade.

Portanto, Oliveira & Carvalho (2018) discorrem que devem ser estudados a partir de diferentes aspectos como família, comunidade, escola, bem como dos atores que participam., e diversas investigações propõem abordar a questão, por se tratar de um tema que se ajusta aos níveis dos fatores de violência escolar.

A preocupação com o fenômeno de violência na escola e em seu entorno e também a ocorrência de *bullying* é tão grande que a Organização das Nações Unidas – ONU (2016) incluiu a diminuição da violência escolar no objetivo quatro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), denominado Educação de Qualidade. Além disso, a inquietação da comunidade científica tem crescido, uma vez que o estudo do fenômeno em questão tem sido mais representativo, como mostra Oliveto (2016).

2.1. O trabalho do gestor no combate às violências escolar e *bullying*

Como ressaltam Romera Ortega-Ruiz (2018), os problemas causados pela violência escolar são os mais variados possíveis. Produz lesões físicas, problemas psicológicos, emocionais e sociais, evasão escolar, menor desempenho acadêmico, gastos escolares e de saúde, além de gastos com políticas públicas, capacitação, intervenção, entre outros efeitos. Desta forma, a violência escolar é uma grande barreira contra o bem-estar, ao desenvolvimento humano e ao desenvolvimento regional.

De acordo com Oliveira & Carvalho (2018), o cargo de diretor tem sido estudado sob diversas perspectivas. É uma posição estratégica que desenvolve muitas atividades e situações simultaneamente todos os dias. O seu trabalho à frente da escola é multifacetado e difícil de definir: coordena, gere, dirige, organiza, negocia, lidera, entre outros aspectos. Em relação à violência escolar, ele é um ator central porque é responsável por tomar diferentes decisões, com o objetivo de melhorar a convivência e evitar a violência.

Como destacam Paes de Carvalho, Oliveira e Lima (2014), no dia a dia, o diretor enfrenta e resolve problemas de diversas naturezas, conflitos diversos derivados da interação cotidiana dos sujeitos na instituição. No entanto, a violência escolar, quer seja gerada entre alunos, entre educadores e discentes, entre discentes e educadores, entre pais e professores, ou entre pais e alunos, representa um desafio ao seu controle, bem como aos objetivos e finalidades da escola que ele dirige. Por esta razão, o diretor utiliza diferentes recursos e estratégias de poder à sua disposição, tanto formais como informais, para organizar as diferentes atividades na instituição. O processo de gestão inclui a disputa entre os diversos interesses de grupos ou sujeitos com diferentes recursos de poder, o que dá origem a ameaças, contra ameaças, coerção, bem como diferentes tipos de violência: verbal, psicológica, física, sexual (HERRERA-LOPEZ, ROMERA ORTEGA-RUIZ 2018), que cada um coloca em jogo, para garantir que suas metas e objetivos sejam

cumpridos, e é neste contexto que o diretor deve colocar em prática muitos dos recursos à sua disposição para poder realizar os objetivos cujo cumprimento considera prioritário.

As escolas são arenas de conflito segundo Marangoni (2017), onde muitas contradições se juntam entre os indivíduos. As funções estabelecidas e organizadas na instituição nem sempre funcionam num nível de complementaridade e apoio recíproco, mas as funções oficiais e secundárias podem estar em conflito, contrariando e resistindo às normas ou ações empreendidas ou estabelecidas por outras instituições. No mesmo espaço institucional coexistem diferentes projetos, bem como métodos e procedimentos para atingir os seus objetivos. Por esta razão, existem diferentes níveis de legitimação institucional. O sucesso ou o fracasso dos mecanismos conceituais de controle e imposição de normas e ideologias dependem do poder daqueles que operam as instituições, da autoridade que conseguem deter e também da viabilidade que oferecem aos interesses do grupo que as mantém (FERNANDES, 2011).

A liderança que o diretor representa e assume na instituição escolar pode adotar diversas características, tipos e variantes Silva e Barbosa (2012), não apenas focadas em sua personalidade, mas também incluindo a equipe de colaboradores que o acompanha (MAIA E MANFIO ,2010), levando em consideração o fato e o contexto em que atua.

A forma como uma escola é gerida assume características particulares dependendo de quem a dirige, “uma forma particular e idiossincrática” (FERNANDES, 2011), porque por trás das decisões do diretor estão as suas concepções, crenças, valores e princípios de valores que ele considera que devem orientar sua tarefa; o que poderíamos apontar, parafraseando Cabral Neto (2009), como o estilo pessoal de dirigir. Por isso, procura conhecer tanto as condições quanto os resultados; isto é, como o diretor concebe e utiliza um “conjunto de regras, estratégias e modalidades para enfrentar e resolver dificuldades e lidar com tensões e ansiedades” (FERNANDES 2011), para tomar decisões sobre problemas de violência escolar.

A gestão institucional está relacionada ao processo de execução e desenvolvimento das diversas atividades que acontecem nos campos educacional, financeiro, administrativo e técnico-pedagógico (GOMES, 2015). É marcado por uma orientação mais pautada pela ação e pela resolução criativa dos aspectos que surgem no processo cotidiano (ALVARIÑO *et al.*, 2000). O desenvolvimento da gestão está associado a um resultado imprevisível de algo que se estrutura em tempo real e que tenta, na medida do possível, fazer com que todos os aspectos caminhem na mesma direção. Porém, no exercício de suas atividades se depara com muitos problemas, demandas, dilemas e situações que fazem com que essa atividade fique dividida entre o que está instituído e o que é instaurado., cujas consequências são incertas e fazem parte do cotidiano da sua atividade como administrador.

Conceituamos a violência escolar com base em três dimensões Gómez-Nashiki, Zurita e López (2013): (1) como um recurso de poder estabelecido pelo gestor para confirmar seu comando e sustentar sua autoridade na sala de aula ou na escola; (2) aquela que ocorre entre estudantes, no âmbito de uma força aberta ou oculta, com o objetivo de obter algo de um indivíduo ou grupo que não deseja consentir livremente; e (3) o que podemos identificar como uma prática empreendida pela própria instituição de ensino com o objetivo de preservar, por meio de regras estabelecidas formal e informalmente, a ordem, o controle e a disciplina.

Nos aspectos acima mencionados, o denominador comum é que a violência faz parte de um processo através do qual um indivíduo ou grupo viola a integridade física, social ou psicológica de outra pessoa ou grupo. A violência inibe o desenvolvimento dos alunos, anula as suas potencialidades e pode deixar consequências permanentes na personalidade, uma vez que o seu desenvolvimento está relacionado não só com as atitudes que lhes são inculcadas, mas também com a sua concretização, bem como com as frustrações sofridas na escola e com suas condições para favorecer ou dificultar sua posterior realização (GÓMEZ-NASHIKI, 2005).

O diretor dispõe de vários recursos de poder para influenciar as decisões que surgem no dia a dia: “Ter um cargo dentro dessas instituições, ou tê-las sob controle, dá a certas pessoas uma capacidade maior de impor sua vontade ao mundo, às custas de outros não têm acesso a esses recursos de poder institucionalizados” (GOODIN, 2003, p. 31). Ou seja, estabelece-se uma relação de poder em que se verifica a presença de um sujeito ativo que concretiza a vontade de outro sujeito passivo, em virtude do qual o primeiro comanda e o segundo obedece. No entanto, quando os sujeitos em conflito são impedidos de se implementarem voluntariamente conforme exigido pela relação de poder, são obrigados a exercer reciprocamente as respectivas ameaças e contra ameaças (ESCOBAR, 1988), o que dá origem a uma série de conflitos no âmbito institucional. o espaço, portanto, o controle é um recurso de poder que pode assumir diferentes tipos e modalidades. A liderança imposta assumida pelo diretor indica que ele deve possuir múltiplos “conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser desenvolvidos para realizar a gestão”, onde o denominador comum é o exercício de controle em diferentes áreas. : administrativo, educacional, político, econômico, de todos os membros da instituição. O controle é um dos princípios básicos para alcançar a estabilidade na instituição, daí a importância de preservá-la.

Segundo Oliveira & Carvalho (2018), a complexidade na gestão destas questões torna-se mais difícil de resolver devido à pesada carga administrativa que têm de cumprir e que se acentua em situações específicas. Porém, quando ocorre uma situação de violência, o diretor é obrigado a investigar o ocorrido, portanto chegar a uma determinação implica uma investigação, através de um processo que envolve convocações e entrevistas com professores, pais e autoridades educativas. Claro que dependendo da gravidade do acontecimento, por exemplo, um estudante ferido, um assalto perto da escola, *bullying* implica a participação de vários órgãos: Ministério da Educação, Procuradoria-Geral da República, Comissão Nacional de Direitos Humanos, entre outros, que se traduz em mais tempo e uma carga de trabalho extra para resolvê-lo.

Neste sentido Silva e Barbosa (2012), com a inclusão de novas disposições regulamentares, por exemplo protocolos, para resolver os problemas da violência escolar, os diretores expressam posições contraditórias. No entanto, concordam que o problema subjacente é a falta de formação de todos os membros da escola, incluindo os pais neste tipo de situações.

2.2. Decisões adotadas pelo gestor escolar para enfrentar a violência escolar e o *bullying* no ensino Fundamental

Segundo Lima (20011), a forma de abordar situações de violência deve ser declarada e especificada como protocolo de atuação no Projeto Político Pedagógico (PPP) do estabelecimento de ensino. É importante indicam que o procedimento para agir dependerá de quem são os participantes e do tipo de violência ocorrida ou detectada.

Como ressaltam Silva e Leme (2009), uma orientação geral válida para todos os fatos que acontecem dentro da escola, é que as situações de violência e *bullying* devem ser tratados imediatamente. Deixá-los passar na esperança de que não voltem acontecer é um grande erro que geralmente resulta na repetição de situações violentas cada vez mais de forma recorrente e com muita gravidade.

Paes de Carvalho, Oliveira e Lima (2014), afirmam que episódios de violência entre estudantes e maneiras que se devem usar para enfrentar situações de violência que ocorrem entre estudantes, deve-se considerar dois aspectos fundamentais: A dimensão formativa de como enfrentar a violência e a aplicação de medidas considerados no PPP, inclusive aqueles que tenham caráter disciplinar ou sanção.

Nesse sentido conforme Silva (2018), é significativo ressaltar a importância do apoio realizada por adultos responsáveis pelo enfrentamento

da situação de violência com estudantes, buscando em todas as instâncias que compreendam e reflitam sobre a natureza de suas ações e as consequências que elas têm sobre os outros e sobre si mesmos, facilitando com que reconheçam na violência uma forma de convivência que a comunidade escolar expressamente rejeita e as razões para isso, e incentivando-os a adotar as formas de convivência que são promovidos no PPP.

O estágio de desenvolvimento dos alunos envolvidos é muito bom, no que se refere aos níveis de desenvolvimento e maturidade socioafetiva que estão diretamente relacionados com a capacidade para regular e expressar emoções, para enfrentar situações de conflito ou para gerir situações que possam ser ameaçadoras.

Conforme ressaltam Silva e Leme (2009), algumas decisões adotadas pelo gestor para prevenir e enfrentar a violência escolar e *bullying* têm um grande peso. Algumas recomendações específicas sobre situações de violência em geral são: a intervenção imediata ao observar ou tomar conhecimento de uma situação de violência e para isto é primordial conscientizar todos os membros da comunidade sobre as características dos diferentes tipos violência e *bullying* para que possam reconhecê-las; divulgação de uma lista de nomes e cargos das pessoas responsáveis pela ativação do protocolo de atuação em caso de violência a fim de que qualquer membro da comunidade possa tratar de denunciar essas situações e recorra a elas; na medida do possível, não tome nenhuma atitude sozinho ou precipitadamente, pois, a maioria dos protocolos considera que para resolução dessa questão é importantíssimo atuar em equipe e de forma colaborativa; se estiver ocorrendo uma situação de violência (por exemplo, uma briga), há que intervir direta e imediatamente, de acordo com as possibilidades. Identificar de forma evidente quais são os envolvidos na questão de violência e sua possível participação nos fatos.

Dando continuidade dessa forma, como expõe Gouvêa (2014), é fundamental ressaltar que os participantes são aqueles que estão diretamente envolvidos (vítimas e perpetradores) e também aqueles que observam como

testemunhas ou espectadores. Selecionar informações sobre a situação para descobrir as causas e episódios que constituem a situação de violência. Em geral, aconselha-se a realizar este processo em conversas tranquilas e particular, sem colocar frente a frente os que participaram na ação de violência. Se os envolvidos estão num estado emocional que os impede de refletir ou contar o que aconteceu, deve ser dado o tempo necessário e tomadas ações para mudar esse estado (por exemplo, sente-se, respire fundo, beba água). A conversa só pode começar a partir do momento que o aluno esteja em condições emocionais de participar dela, fazendo um registro por escrito do que foi discutido e verificar com os participantes se o registro contém o que eles expressaram. Apoiar e acompanhar quem foi agredido, prestando apoio emocional, garantindo amparo e mostrando-o que ele não está só no problema que vive. Deixe-o saber o procedimento que será seguido para investigar e resolver a situação. Seguir a pessoa que cometeu o *bullying* ou outro ato violento, procurando identificar e saber o porquê do seu comportamento.

Conhecer os motivos ajuda a diferenciar as etapas que deverão ser realizadas. É prioridade abordar a situação com tranquilidade sem ofender ou ameaçar. Depois de ter esclarecido o contexto da situação, deverão ser aplicadas as diferentes medidas previstas no PPP. E finalmente, considerar e implementar dentro das medidas de formação do PPP, ações para cuidar quando danos forem causados ao estabelecimento ou a membros da comunidade educacional.

De acordo com Araújo (2010), são sobremaneira importantes as recomendações para agir em situações de *bullying* ou *cyberbullying* na escola. Como já indicado, o *bullying* é uma forma específica de violência escolar. Intervir e abordar estes problemas é muito difícil. No enfrentamento desses atos, é primordial atentar para o grupo de estudantes envolvidos e não apenas a vítima e o agressor, pois, por se tratar de fatos que acontecem no decorrer do tempo, é certo que exista um número grande e significativo de testemunhas da situação em que opera uma espécie de lei do silêncio que foi

descrita em casos de assédio ou intimidação. Nesse sentido, é importante levar em consideração: a intervenção quando houver apelidos repetidos ou provocações de algum aluno, por qualquer motivo que podem ser físicos, psicológicos, étnicos dentre outros. Esta afronta não deve ser tolerada como algo “normal” ou esperado entre os alunos; intervir quando houver piadas ou comentários irônicos dirigidos a um colega que não são acessíveis para o adulto, mas geram uma reação no grupo de alunos e a possível vítima (olhar nervoso, risos, gestos). Eles geralmente indicam que algo está acontecendo nas costas dos adultos e pode constituir uma situação de *bullying*; conversar em particular com alunos que apresentem mudanças de comportamento ou de humor que não tem explicação óbvia, no atendimento ou no desempenho de um estudante. É conveniente não agir de forma precipitada, pois os alunos que estão ao passarem por uma situação de *bullying* encontram-se em estado de vulnerabilidade emocional. Para Silva (2018) é importante prevenir e enfrentar a violência escolar:

[...] Realizar um diálogo franco com as pessoas que presenciaram o fato ocorrido, assim como trabalhar com elas é uma maneira de conseguir bons resultados eficazes de quebrar a inércia que é um âmbito relacional que os casos de *bullying* costumam ter. Muitas dessas testemunhas preferem permanecer em silêncio ou dar risadas desses problemas, por temer em também se tornarem vítimas dos seus colegas abusadores. Para que isso não aconteça os adultos podem orientá-los. Também nas situações de violência escolar e *bullying* é essencial acompanhar tanto a vítima, quanto o agressor, informando a família e aplicar medidas previstas no PPP da escola (SILVA, 2018, p. 35).

Segundo o autor citado acima, as recomendações para atuação em situações de violência envolvendo alunos, além das recomendações gerais já estipuladas, é importante ressaltar alguns elementos em particular para situações de violência envolvendo adultos. Ou seja, atos de violência cometidos por adultos contra menores que fazem parte da comunidade escolar são intrinsecamente graves. Algumas dessas ações podem constituir crimes. Nestes casos, a escola deverá ter também um protocolo para os denunciar, cabendo aos órgãos competentes como Conselhos Tutelares

estabelecer as diligências a seguir em prol do aluno que sofreu esse tipo de violência.

Portanto, orienta-se comunicar e avaliar a situação entre gestor e responsáveis. E assim, a escola poderá decidir em conjunto a melhor maneira de tratar sobre o assunto; investigar e esclarecer situações em que ocorram danos aos pertences de algum membro do grupo; não justificar qualquer manifestação de violência ou *bullying* a um aluno. Às vezes eles usam explicações como “é chato, então eles estão fazendo isso”, dando um gostinho do próprio remédio” ou “ele gosta de ser incomodado”. Na dinâmica que acontece no *bullying*, as vítimas podem recorrer a comportamentos inexplicáveis para extinguir a violência ou normalizá-la. É dever dos adultos terminarem com esse tipo de situações através de formação continuada, oficinas e intervenção direta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De posse do objetivo da pesquisa que procurou descrever a atuação do gestor no combate as violências na escola assim como o *bullying*, embora a questão da violência esteja presente em algumas das interações que diariamente são registradas entre os diferentes sujeitos da instituição, a análise da posição dos gestores desse estudo referem-se a problemas de violência escolar cuja situação eles lidam pessoalmente, ou seja, conflitos que os professores em sala de aula não resolvem e procuraram a direção da escola.

Considera-se além disso, que situações repentinas que perturbam a gestão da escola podem acontecer, e que o gestor demonstra a sua preocupação e dúvida sobre qual a melhor forma de resolver o conflito. A gestão com essas características apresenta um forte componente de incerteza em relação ao que o gestor deve enfrentar, estando preparado ou não, e é isso que espera e aguarda boa parte dos membros da instituição escolar, que

ele tome uma atitude o mais rápido possível para que esse problema seja sanado.

Observou-se que os gestores são colocados diariamente no centro das atenções da escola e espera-se que ele coloque em ação de liderança sem titubear e em qualquer circunstância. Por isso, uma parte fundamental da sua gestão reside no tipo de tratamento que dá a essas situações de violência e *bullying* no ambiente escolar e em seu entorno, bem como na solução que implementa, uma vez que as suas decisões se traduzirão em aspectos positivos ou negativos da sua imagem, bem como na legitimidade da sua imagem e sobre a sua liderança na instituição escolar.

Verificou-se também que o trabalho do gestor no combate às violências escolar e *bullying* diante dos problemas de violência escolar “são uma dor de cabeça” pela quantidade de implicações que têm, seja a nível pessoal, com os sujeitos envolvidos, administrativa, jurídica e educacionalmente. E isto porque rapidamente se torna um assunto que afeta o clima escolar e se torna motivo de curiosidade, inquietação e preocupação para os diferentes membros da instituição.

Averiguou que a escola tem que como um dos pilares principais educar seus alunos para a vida que têm dentro e fora da escola, o que significa oferecer para os estudantes diretamente e indiretamente para a comunidade escolar e responsáveis, instrumentos necessários para que possam ter uma boa autoestima, tomar decisões próprias e responsáveis, relacionar-se corretamente com os outros, resolver da melhor forma os conflitos que todavia podem acontecer, pois tudo isso faz parte das capacidades sociais necessárias em todo processo social.

Por isso, conclui-se que as decisões adotadas pelo gestor escolar para enfrentar a violência escolar e o *bullying* no Ensino Fundamental é um desafio constante, pois é uma questão complexa com múltiplas implicações e consequências, o que obriga a ser tratada em muitas instâncias, e onde a figura do gestor é de negociador e mediador, porque já não se trata de

apontar quem foi o culpado ou quem será punido, é questão de acompanhamento e decisões.

REFERÊNCIAS

ALVARIÑO, C. et al. Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura. Paideia, 29, 15-43. 2000

BAUMAN, Z. **Os restos da educação na modernidade líquida**. Barcelona: Gedisa.2005

FERREIRA, Cleber dos Santos. **Práticas de violência no espaço escolar do Distrito Federal: uma interpretação do fenômeno nas aulas de Educação Física**. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação Física. Programa de Pós-graduação em Educação Física (Mestrado). Brasília, DF. 2010.

GOODIN, R. (Comp.). **Teoría del diseño institucional**. Madrid: Gedisa.2003.

GÓMEZ-NASHIKI, A.; ZURITA, Ú. Y LÓPEZ, S. **La violencia escolar en México. México: Cal y Arena**, Sistema Nacional de Educación a Distância, Universidad de Colima. 2013.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, G. Z. A.; MANFIO, A. **O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005)**. RBP AE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia: ANPAE, v. 26, n. 3, p. 477-494, set./dez. 2010.

MARANGONI, R. A. **O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional**. 2017. Tese. (Doutorado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

NASCIMENTO, G.; ALKIMIN, Maria. **Violência na escola: O bullying na relação aluno – professor e a responsabilidade jurídica**. In: CONPEDI, nº 2819, Fortaleza. Anais, 2010.

OLIVEIRA, A. C. P. D., & CARVALHO, C. P. D. **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil**. Revista Brasileira De

Educação, 23, e 230015, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYOYGJLpJZqpJdC/#> Acessos em 2024

OLIVETO, Paloma, **Bullying pode causar impactos a longo prazo, como depressão e estresse**. Correio Braziliense – Ciência e Saúde, 2016. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2016/10/08/interna-ciencia-saude,552405/bullying-pode-causar-impactos-a-longo-prazo-como-depressao-e-estresse.shtml>. Acessos em 2024.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 2004.

ONU - **Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura**. Respostas do Setor de Educação ao Bullying Homofóbico. Brasília: UNESCO, 2013.

ORTEGA-RUIZ, Rosário. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Tradução de Joaquim Ozório Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P.; LIMA, M. F. M. **Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014.

RUOTTI, Caren **Violência na escola: um guia para pais e professores** / Caren Ruotti, Renato Alves, Viviane de Oliveira Cubas. – São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 264p. <https://livraria.imprensaoficial.com.br/media/ebooks/12.0.813.588.pdf> Acessos em 2024.

SILVA, CL da, LEME, MI da S. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva**. Psicol cienc prof [Internet]. 2009; 29(3):494–511. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300006>-
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/bRsngn3Cvx9dmYbkP4Lz6qG/#> Acessos em 2024.

SILVA, Maria Abádia da. **Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan. 2018. Disponível em
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2018000100253&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 jul. 2024. Epub 10-

Fev-2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.18.056.ao04>. Acessos em 2019.http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2018000100253. Acesso, 2024.

SILVA, N. V.; BARBOSA, M. L. O. **Desempenho individual e organização escolar na realização educacional**. Sociologia & Antropologia, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 2, n. 4, p. 159-184, 2012.

A FUNÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE PARA A LEITURA E ESCRITA

Marli da Silva²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar como os professores utiliza o livro didático para trabalhar a leitura e a escrita. A prática de professores em relação ao ensino e ao uso dos livros didáticos nas escolas, devem ser trabalhadas as posições sobre como eles consideram a leitura e a escrita e como as utilizam em suas aulas, pois vivemos numa época de processos de mudança profundas e cada vez mais rápidos que exigem das pessoas o desenvolvimento de capacidades para a aprendizagem ao longo da vida. Assim, foi realizado a metodologia, embasada numa revisão bibliográfica, descritiva e qualitativa, que trouxe um estudo realizado por renomados autores sobre o tema: A função do livro didático como suporte para a leitura e para a escrita. Para responder a esta necessidade na teoria educacional há ampla aceitação de conceitos como: construtivismo, aprendizagem estratégica, metacognição ou cognição situada. O resultado indicou que, apesar do atual surgimento de tecnologias modernas que oferecem possibilidades extraordinárias na educação, o livro didático tem, e certamente terá, um papel fundamental por muito tempo. Neste trabalho evidenciou-se que o livro didático é concebido a partir da abordagem de aprendizagem estratégica. Ressalta-se também, que esta proposta contribui para melhorar a qualidade pedagógica dos livros didáticos, uma vez que integra o processamento de conteúdos com a reflexão sobre processos implícitos, combina a leitura com a escrita, contribui para a operacionalização pedagógica de construções teóricas atuais e pode ter impacto na atualização docente.

Palavras-chave: Livro Didático. Leitura. Escrita. Estratégias.

ABSTRACT

The general objective of this article is to analyze how teachers use the educational book to work in reading and writing. The practice of teachers in relation to teaching and the use of two didactic books in schools must be worked on in terms of how they consider reading and writing and how they use them in their classrooms, because we are living in a time of profound and increasingly changing processes. faster than they require people or development of skills for lifelong learning. Thus, it was carried out with a methodology, based on a bibliographical, descriptive and qualitative review,

²Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable.

which contains a study carried out by renowned authors on the subject: The function of didactic books as a support for reading and writing. To respond to this need in educational theory, there is broad reference to concepts such as: constructivism, strategic learning, metacognition or situated cognition. The result indicates that, despite the current emergence of modern technologies that offer extraordinary possibilities in education, the educational book will certainly play a fundamental role for a long time. This work shows that the didactic book is conceived from the strategic learning approach. It is also highlighted that this proposal contributed to improving the pedagogical quality of didactic books, once it integrates the process of content with reflection on implicit processes, combines reading with writing, contributes to the pedagogical operationalization of current and theoretical constructions. It may have an impact on teaching updating.

Keywords: Didactic Book. Reading. Written. Strategies.

1. INTRODUÇÃO

Conforme os autores Rojo e Batista (2003), os livros didáticos constituem uma importante ferramenta cognitiva e que são utilizados por professores e alunos para mediar seus processos formativos, pois geram estratégias pedagógicas, cognitivas e culturais. Os livros didáticos do nível básico são uma importante ferramenta cognitiva, pois eles são usados por professores e alunos para interceder nos seus processos educacionais. Nas escolas públicas brasileiras, por serem obrigatórias, gratuitas e nacionais, revelam-se mais acessíveis do que muitos outros meios de aprendizagem, pois podem chegar a todos os lugares, ser usados e reutilizados quantas vezes forem necessárias no trabalho educativo.

Segundo Belo (2016), o livro é uma das mais extraordinárias invenções humanas, fonte de criação e disseminação de conhecimento sem igual, cujas características e qualidades podem ser resumidas no seguinte: são portáteis, podem ser navegados, podem ser lidos no ritmo definido pelo leitor, não necessitam de agendamento, por isso é viável que se tornem um instrumento fundamental no processo educativo.

O livro didático utilizado conforme Cornélio (2015), como mediador de processos formativos deixa de ser apenas um recurso didático, e passa a ser gerador de processos pedagógicos, cognitivos, psicológicos e culturais.

Como expõe Silva (2019), os livros didáticos têm favorecido o acesso dos professores, tanto à informação de que necessitam para o desempenho da sua função docente como à gestão do conhecimento que devem ensinar.

Nessa perspectiva, como descreve Belo (2016), os livros didáticos dos alunos, juntamente com os livros dos professores, têm cumprido um duplo papel: têm servido como planejamentos diários para a realização do trabalho do professor e como principal, e em muitos casos única, fonte de informação, atualização e desenvolvimento acadêmico. aperfeiçoamento de muitos professores.

Cornélio (2015) salienta que os livros didáticos servem aos professores não apenas para introduzir e descrever conceitos, mas também para fornecer-lhes o conteúdo das aulas, projetos e atividades através dos quais podem explicar, desenvolver e reforçar ideias.

Além disso, como destaca Croso (2018), um bom livro didático contribui para a atualização do professor; propõe um caminho para a construção do conhecimento; promove o contato com a escrita, gera processos de leitura; informa e formulários; fornece ferramentas para aprender a aprender; favorece a intertextualidade; promove a socialização através da leitura de códigos gráficos.

Ou seja, de acordo com Silva (2015), os livros didáticos do Ensino Fundamental, entre outras vantagens, contribuem para a atualização do professor, ao mesmo tempo que lhe permitem estruturar os conteúdos curriculares da disciplina que leciona, sugerindo abordagens pedagógicas e didáticas para orientar os processos de ensino e aprendizado. Eles oferecem informações sobre o que ensinar, mas também sobre como fazê-lo.

Dessa forma, Batista (2014) discorre que os livros didáticos possibilitam ao professor atualizar seus conhecimentos sobre a disciplina e a

metodologia que utiliza em suas aulas. Além disso, os livros didáticos propõem um caminho, uma abordagem e uma fundamentação teórica que medeiam os processos de construção do conhecimento. Permitem o contato com a escrita, que não tem conseguido ser substituída como elemento-chave dos processos educativos.

Com efeito, como ressalta Belo (2016), boa parte da atividade educativa assenta na cultura escrita e, conseqüentemente, a leitura revela-se um processo indispensável em todos os níveis de escolaridade e com ela, os manuais escolares. Geram processos de aquisição de conhecimento, abrem a possibilidade de interação com o conteúdo; nesse sentido, não apenas informam, mas também formam, pois propõem a forma de interagir, de negociar sentidos; permitem a geração de estratégias que transcendem a mera busca de informação; assim como apresentam atividades por meio das quais ocorrem processos de construção, reconstrução e transformação do conhecimento.

Daí a importância da leitura como relata Soares (2019), como processo de obtenção de sentido do texto escrito por meio dos processos cognitivos que aluno deve colocar em prática ao interagir com ele. O estudo tem objetivo geral: analisar como os professores utilizam o livro didático para trabalhar a leitura e a escrita. Para desenvolver o estudo foi elaborado os objetivos específicos: Avaliar a prática pedagógica dos professores ao trabalhar a leitura e a escrita; identificar as estratégias utilizadas em sala de aula para trabalhar com o livro didático a leitura e a escrita.

2. A FUNÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO COMO SUPORTE PARA A LEITURA E ESCRITA

A bibliografia sobre o assunto apresenta definições diversas, e geralmente encontra livro escolar, livro didático ou manual escolar, que são usados como sinônimos, parece que os pesquisadores chegaram a um acordo sobre o que se entende por manual escolar ou livro didático, e aquelas obras expressamente concebidas com as que se enquadram a intenção de serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem (ROJO e BATISTA, 2003).

Como esclarece Veneze e Silvino (2008), em grande medida, as circunstâncias e os contextos em que se incrementou o desenvolvimento e a utilização dos textos ou livros didáticos escolares fizeram com que a sua concepção variasse e isso fica evidente quando se analisa o modo como se deu o desenvolvimento histórico dos textos e livros didáticos, assim como as diferentes definições e nomes que os especificam.

Embora seja um lugar-comum, segundo descreve Belo (2016), é importante começar estas linhas referindo-se à multiplicidade de denominações que acompanham o livro didático, embora não com o objetivo de tentar chegar a um consenso, mas com a ideia de mostrar de alguma forma o espectro antes do qual encontramos.

Ossenbach (2010) refere-se a dois períodos da história do livro escolar, o primeiro entre os séculos XVI e XVIII, período em que surgiram a imprensa e a tecnologia que a acompanhava, onde foram desenvolvidas as primeiras cartilhas e textos para o ensino de leitura e um segundo período, já entre os séculos XIX e XX, no quadro do desenvolvimento da massificação da educação e da consolidação dos sistemas educativos, propriamente dito, o livro escolar adquire uma clara conotação de instrumento básico de divulgação. e organização democrática do ensino (OSSENBACH, 2010, p. 120). É aqui que os livros são apropriados e podem

ser caracterizados de acordo com modelos historicamente reconhecíveis, pelos assuntos e pelo nível em que são utilizados (TOSI, 2011)

Conforme alude Cornélio (2015), enquanto repositório do conhecimento escolar, o livro didático faz parte da instituição escolar, surgindo no seu âmbito e tendo uma história paralela ao seu desenvolvimento. A literatura sobre livros escolares chega a mencioná-lo como um recurso técnico, legalmente reconhecido e que oferece ao usuário uma parte da cultura científica, social e cultural de sua época.

Para Choppin (2001), pesquisador francês e pioneiro na pesquisa sobre livros escolares, o manual escolar é uma ferramenta pedagógica destinada a facilitar a aprendizagem e um suporte para as verdades que a sociedade acredita ser necessário transmitir às novas gerações.

Johnsen (citado por Tosti, 2011) oferece uma visão teórica e metodológica, baseada numa análise crítica da literatura e em relatórios de investigação sobre manuais escolares em dinamarquês, inglês, francês, alemão, norueguês e sueco. Em primeiro lugar, estabelece uma diferenciação entre a noção de livro didático ou texto escolar e a de livro escolar, na medida em que considera o primeiro como aquele que foi concebido e produzido para uso sistemático em sala de aula, no âmbito do quadro de ação didática e sob o enfoque de um desenho curricular especialmente escrito, desenhado e produzido para uso sistemático em sala de aula.

Segundo Kaufman e Rodríguez (2001), os livros didáticos são produzidos, intencionalmente, para serem utilizados de forma consistente pelo aluno e pelo professor, daí a sua importância como elemento ou recurso didático.

Selanders (citado por Ramírez, 2004) define-as com base em aspectos ligados à estrutura interna e à configuração das mensagens. Para este autor, os textos partem de objetivos pré-determinados, para a

reprodução de conhecimentos já desenvolvidos, em resposta a uma estrutura pedagógica já estabelecida para determinado nível e características dos usuários.

Por sua vez, Ramírez (2004) oferece uma definição bastante completa que integra muitas das abordagens feitas por vários autores no âmbito de trabalhos relacionados com os manuais escolares e a sua utilização no processo instrucional, pelo que pode salientar, que o referido autor define livro escolar como:

[...] um recurso didático que pode ser de substrato material ou virtual, no qual se materializa um discurso composto por palavras, símbolos e ilustrações, estruturado de forma sequencial e sistemática em resposta ao amadurecimento intelectual e emocional do leitor, e criado com o expreso intenção de ser utilizado como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem do sistema escolar formal, de forma a fornecer informação sobre alguma área do conhecimento em resposta à oferta curricular estabelecida nos programas de estudos elaborados pelas autoridades educativas nacionais, que por sua vez autorizam, fiscalizam e regulam o seu conteúdo, extensão e tratamento (RAMÍREZ, 2004, p. 34)

Definição esta que partilhamos porque engloba substancialmente o que, em nossa opinião, deveria ser considerado um manual escolar, ou seja, um texto escolar elaborado para um contexto escolar e curricular específico. Em última análise, está de acordo com o código curricular dos professores (VALLS, 2007).

De certa forma, segundo relatam Vitor & Silva (2017), os livros didáticos enquadram-se e estão definitivamente ligados à escola e, portanto, ao processo de ensino que nela se gera, são um claro reflexo da cultura da sociedade em que são produzidos, constituem um importante veículo e fácil divulgação de uma determinada concepção de mundo, da cultura em que se enquadra, do conhecimento científico que se alcança numa determinada época.

Apesar da grande variedade de recursos educativos existentes no mercado e dos avanços produzidos no campo tecnológico, a prática docente continua a apoiar-se sobretudo no livro didático (CABERO,

DUARTE, & BARROSO, 1989; GARCÍA MATEOS & CABALLERO GARCIA, 2005). Os livros didáticos são amplamente utilizados em sala de aula (PARCERISA ARÁN, 1996), são utilizados por professores e alunos como instrumento a serviço de aprendizagem.

Como aponta Croso (2018), os livros didáticos constituem um meio legítimo, característico dos sistemas escolares; a cultura escolar tem sido baseada neles. Constituem um produto do conhecimento e são obviamente influenciados por interesses ideológicos. Como podemos compreender, os manuais escolares não são neutros, oferecem uma visão da realidade que acaba por dar uma caracterização axiológica que influenciará os alunos, que são utilizadores incontornáveis.

Os livros didáticos possuem várias funções e uma delas, sem dúvida, os tornam em uma ferramenta pedagógica que os transforma em subsídios destinados a facilitar a aprendizagem. É um elemento básico para o aluno e para o professor, para o primeiro facilita e potencializa a aprendizagem, para o segundo orienta, delimita e apoia o processo didático. Deve basear-se nas características e experiências do aluno e constituir material que pode ser utilizado na escola, como meio auxiliar ou preferencialmente ou como fonte de informação ou como facilitador da aprendizagem. Rodríguez Dieguez, Clemente Linuesa, Roda Salinas, Beltrán de Tena e Quintero Gallego (1984) apontam que os livros didáticos se caracterizam por serem:

1. Instrumento de ensino que permite estabelecer relação com outros componentes curriculares além de ajustar ao nível do aluno e ao tipo de conteúdo;
2. Um depósito de informação a ser acionada pelo aluno, com as distinções de um texto impresso;
3. Porque tem um carácter escolarizado, que privilegia os dados da escolarização com a sua coerente socialização e inculcação ideológica.

Por sua vez, Carbone (2003) reconhece os livros escolares como instrumentos de socialização, como meio de comunicação e como livro ou

objeto material produzido de forma industrializada. Da mesma forma, Choppin (2001) tem razão quando aponta que o livro didático ou manual escolar, como ele o chama, constitui um instrumento de poder, que se dirige e se acomoda às características do público ao qual se dirige; que esse aspecto também pode ser referido como uma característica do texto escolar.

Também o fato de se apresentar sempre como uma obra acabada, completa, que tem permanência ao longo do tempo e é frequentemente republicada. São, nas palavras de Ossenbach, (2010, p. 21) “objetos de impressão”, pois têm grande poder de representar as expectativas e mentalidades coletivas das sociedades escolarizadas.

Até agora, o livro didático tem se mostrado como um elemento importante no processo didático, como um recurso pedagógico que participa da construção e delimitação do sistema de conhecimento organizado da sociedade (RAMÍREZ, 2004) e como uma construção teórica, mas também nas últimas décadas o livro didático adquiriu especial relevância como objeto de pesquisa.

Falar do que é propriamente pedagógico num livro didático confronta com todos os elementos que organizam, favorecem e procuram o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem num determinado contexto (ZABALA, 1990), referindo-se inevitavelmente aos elementos que intervêm na interação do processo de aprendizagem e ensino (CÓRDOVA, 2009), conforme afirmado em parágrafos anteriores ao se referir às características do livro didático e suas funções.

É fundamental salientar que esta interação entre ensino e aprendizagem está enquadrada na didática, que como disciplina centra-se no estudo do processo de ensino e aprendizagem (MEDINA E SALVADOR, 2002) e na interação professor-aluno, bem como sobre o problema de promover um melhor desenvolvimento desse processo, de acordo com os elementos nele envolvidos e a abordagem pedagógica que o orienta (MEDINA E SALVADOR, 2002).

2.1. A prática pedagógica dos professores ao trabalhar a leitura e a escrita

Segundo Cornélio (2015), aprender a ler e escrever é o objetivo de todos os alunos ao começarem estudar. A escola como instituição educacional está vinculada ao código escrito. A leitura e a escrita para Ferreiro e Teberosky (1999), são processos que, mesmo quando iniciados fora da escola, são complementados e consolidados na escola.

Portanto, conforme Val e Castanheira (2005), os livros didáticos tornam-se uma ferramenta fundamental na prática docente no Ensino Fundamental. Isto suscita a necessidade de considerar sua análise como elemento básico para compreender não apenas o trabalho docente, mas para explicar o que acontece na prática educativa; como o processo de leitura é apresentado nele a partir do uso dos livros didáticos, que são importantes mediadores na aquisição e reconstrução do conhecimento, ao propor determinados conteúdos disciplinares em detrimento de outros, ao sugerir algumas atividades de aprendizagem para os alunos realizarem dentro ou fora do ambiente escolar.

Como descrevem Veneze e Silvino (2008), um dos objetivos mais importantes do ensino básico é promover eficazmente a aquisição de competências de leitura e escrita, bem como a sua utilização sistemática em diferentes contextos comunicativos. No entanto, este propósito não é suficientemente cumprido. No sistema escolar, existem problemas na aquisição inicial da leitura e da escrita, que se manifestam em elevadas taxas de reprovação e abandono, especialmente nas duas primeiras séries do ensino fundamental Kleiman (2019), bem como na consolidação de processo de leitura, expresso nas dificuldades de entender o que está escrito, nas séries subsequentes, os livros didáticos de português são compostos pelos seguintes elementos: descrição da abordagem, objetivos, organização do programa e a descrição de conteúdos e atividades relacionadas à expressão oral, leitura, escrita e reflexão sobre a língua.

Assim Croso declara (2018), que o fundamento dos programas de alfabetização consiste em promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes; ou seja, procura ensiná-los a usar a linguagem falada e escrita para se comunicarem de forma ativa em diferentes situações acadêmicas e sociais.

Para tal, segundo Soares (2019), é necessário que os alunos desenvolvam atitudes favoráveis à comunicação oral e escrita, bem como conhecimentos e estratégias para a produção de textos diversos, sejam eles orais ou escritos, de acordo com as intenções e propósitos diversos, em diferentes situações comunicativas.

Da mesma forma, Solé (2006) pressupõe que os alunos devem ser formados como leitores que valorizem criticamente o que leem, que gostem de ler e que desenvolvam conhecimentos e habilidades para buscar informações, selecioná-las, processá-las e utilizá-las dentro e fora da escola. Em poucas palavras que usam a leitura como instrumento de aprendizagem autônoma.

Como ressaltam Vitor & Silva (2017), o professor administra, consciente ou inconscientemente, uma concepção teórica e um conjunto de valores relativos ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que determina a prática pedagógica em sala de aula. Assim, os professores incorporaram, ao longo da sua experiência de vida, uma série de teorias implícitas que têm forte influência na tomada de decisões e nas manifestações do seu comportamento em situações escolares. A prática pedagógica é a conjugação de uma história da escola como construção social e coletiva, e de uma história pessoal do educador. Um professor que não lê, que tem dificuldades na interpretação de um texto e que não consegue se expressar por escrito fazendo bom uso do sistema formal de escrita, não poderá promover o desenvolvimento dessa aprendizagem em seus alunos e muito menos conseguirá semear o gosto pelos livros e pelo prazer da leitura. A capacidade de leitura dos professores é um fator que condiciona o

desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como o gosto de seus estudantes pela leitura e pela escrita.

Soares (2019) considera que, embora a leitura seja reconhecida como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem, a escola não tem capacidade para desenvolver e melhorar a competência de leitura adequada. Para o autor, isso ocorre porque a formação teórica dos professores, as metodologias, os esquemas de interação professor-aluno, os livros e demais materiais impressos e, em geral, toda a proposta didática, são pensados para o desenvolvimento da mecânica da leitura.

Segundo Batista (2014), a maioria dos professores desenvolve a prática pedagógica da leitura como o ensino de habilidades isoladas (letras, sílabas, palavras e frases), sem fundamentação teórica, pressionados pelo trabalho administrativo e pelo cumprimento do programa, desprovidos de recursos de aprendizagem (somente livro didático) e com técnicas de avaliação baseadas na experiência, ou seja, atividades de correção e correção. Conseqüentemente, favorecem um modelo tradicional de ensino-aprendizagem comportamental, repetitivo e mecânico. Sua metodologia enfatiza a divisão entre leitor/texto e leitura/compreensão, dando importância à decodificação e fragmentação da linguagem. Da mesma forma, os professores consideram os sujeitos que aprendem como um ser passivo e reprodutivo. Assumem que a aprendizagem depende do ensino e ignoram as contribuições de uma metodologia inovadora: exploração das experiências anteriores dos alunos, identificação dos objetivos ou finalidades da leitura e aplicação de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão da leitura.

A atitude do professor em relação à leitura e à escrita, e a forma de facilitá-la, está relacionada à sua formação profissional. O professor possui uma concepção tradicional (não adequada) que é produto de suas experiências como leitor e como aluno, o que se reflete em sua prática pedagógica (VAL e CASTANHEIRA, 2005). De tal forma que se confirma o

ditado “ensinamos enquanto aprendemos”. Nesse sentido, a aula revisada oferece uma visão de como a maioria dos professores realiza o ensino da leitura e da escrita em sala de aula, as atividades que desenvolvem (neste caso a leitura de uma história), a forma como os alunos respondem aos alunos e, o sistema de avaliação que utilizam. Portanto, podemos afirmar que a atenção aos métodos alfabéticos, silábicos ou fonéticos de leitura é uma das causas do desenvolvimento incorreto da prática pedagógica do professor e da atitude de rejeição dos alunos, pois eles devem ser os sujeitos ativos no processo de leitura, mas não apenas como alguém que observa letras, mas como alguém que constrói significados. Por isso, é lógico que a avaliação esteja sempre focada no produto final que o aluno alcança, que é reproduzir um modelo, esquecendo a essência do ensino da leitura: orientar os alunos leitores a utilizarem estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão leitora.

Conforme Veneze e Silvino (2008), os professores privilegiam práticas pedagógicas que visam cultivar uma atitude participativa e crítica por parte dos alunos, optando por uma metodologia que inclui a partilha de leituras e favorecendo múltiplas experiências de leitura, uma vez que procuram ativar conhecimentos linguísticos e prévios que lhes permitam dar sentido ao que os alunos leem de acordo com o texto, estabelecendo comparações, relações de causa ou efeito, reconhecendo ideias principais através de diferentes estratégias básicas como quadros sinópticos, mapas conceituais, resumos e sínteses. O exposto, leva os alunos a explicarem o texto de forma ampla, formulando hipóteses e novas ideias por meio de inferências que contribuem para o desenvolvimento de conclusões. Continuando com o relativo, as práticas pedagógicas nos instigam a fazer julgamentos sobre o texto lido com base em experiências e conhecimentos anteriores e isso depende da formação de cada aluno.

Por outro lado, de acordo com estudos realizados por Vitor & Silva (2019), os professores consideram em menor medida a promoção da expressão de opiniões e criações estéticas a partir das leituras, uma vez que

»»

não incentivam a participação dos seus alunos rumo ao nível criativo e não consideram os seus próprios interesses e critérios na compreensão de a leitura. É neste nível que o professor deve incentivar a atividade de leitura para que os alunos utilizem as informações do texto para aplicá-las a condições reais ou imaginárias, daí a ênfase que deve ser dada às suas necessidades, especialmente na interpretação que deriva. do texto como parte de suas experiências com outros textos.

Agora, segundo Soares (2019), nas práticas pedagógicas implementadas, são frequentemente propostas estratégias de ensino que procuram promover a leitura de textos literários em sala de aula, bem como o respeito pelos ritmos de leitura dos alunos. Por outro lado, são implementadas práticas de ensino que privilegiam uma interpretação livre dos textos literários, aceitando as interpretações pessoais dos alunos, mas só por vezes é incentivada a autonomia na definição dos temas, emanando da leitura dos textos em trabalho. a sala de aula. Os alunos podem sempre ter interpretações de textos literários diferentes das propostas pelos professores, mas essas interpretações só são frequentemente procuradas em conjunto, incentivando os alunos a definirem por si próprios os temas relevantes para abordar.

Como ressaltam Rojo e Batista (2003), os professores estabelecem que a leitura e escrita são atividades que contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos porque as informações fornecidas pelo texto escrito estão relacionadas aos conhecimentos prévios que possuem, desenvolvendo as operações mentais que o processo implica, para a construção de significados que envolve dialógico situações com o propósito de chegar a uma interpretação da mesma.

Por fim, através de estudos realizado por Belo (2016), os professores consideram que as capacidades individuais dos seus alunos não são muito adequadas para a compreensão de um texto; enquanto os alunos reconhecem tê-los, mas só às vezes são considerados pelo professor. Nesse sentido, é

necessário que os professores conheçam e compreendam cada um dos níveis de compreensão leitora, para que, no exercício, suas práticas sejam voltadas para a promoção do desenvolvimento de competências relevantes para os alunos.

2.2. Estratégias utilizadas em sala de aula para trabalhar com o livro didático a leitura e a escrita

No quadro das abordagens didáticas, Manterola (2002), retoma os postulados de Reigeluth e Carr (2009) e considera os componentes do modelo didático destes autores. Parece interessante neste contexto, pois embora estes elementos pertençam a um modelo didático que corresponde a uma proposta de estratégias didática, referem-se a alguns dos elementos que intervêm no processo didático e dentro dele na interação que os livros didáticos têm com alunos e com professores no quadro do processo de ensino/aprendizagem.

O primeiro elemento que chama a atenção refere-se em direção ao ensino. Este aspecto que considera se o conteúdo a ser trabalhado é analisado no âmbito de um contexto específico, se o conteúdo é apresentado intimamente ligado à disciplina ou se apresenta elementos de interdisciplinaridade que oferecem não apenas uma perspectiva, mas também uma investigação para o aluno ou centra-se na explicação de um tópico. O conteúdo oferece um problema a resolver, implica uma procura de informação, uma necessidade de resolver. Encoraja o pensamento e a pesquisa.

Outro aspecto proposto por Reigeluth e Carr (2009) é o que chamam de tipo de aprendizagem, que Manterola (2002) chama de demanda cognitiva. Para este autor, este componente é um dos mais importantes, que determina o nível de exigência que o trabalho da aula terá manifestado pelo

grau de dificuldade ou facilidade cognitiva ou afetiva das atividades didáticas:

Se houver pouca demanda, se forem feitas tarefas elementares e fáceis para o aluno, o ensino será tedioso e chato e a escola apresentará problemas disciplinares. Se os conteúdos e objetivos forem apresentados em atividades exigentes e que envolvam desafios atualmente desconhecidos dos alunos e o ensino será eficiente e estimulante (MANTEROLA, 2002, p. 9).

Quando se trata de materiais curriculares e, especificamente, de livros didáticos, o tipo de conteúdo neles contemplado é muito importante, no sentido de que constituem um recurso necessário e facilitador do processo de revisão e modificação dos esquemas cognitivos e do estabelecimento de relações em torno de conceitos, estratégias e atitudes (ZABALA, 1990).

Nesta ordem de ideias, é importante salientar que os conteúdos devem ser concebidos como algo mais do que uma seleção de conhecimentos de um campo de conhecimento elaborado e formalizado, que segundo afirma Gimeno (1988). Para Coll (1986), os fatos, os conceitos, procedimentos, princípios, valores, atitudes e normas que entram em jogo na prática escolar; como formas culturais essenciais para que os alunos garantam seu desenvolvimento pessoal e social (GALLEGO E SALVADOR, 2005). Nesta perspectiva, os conteúdos são assumidos no quadro da tipologia que inclui tanto conhecimentos conceituais como procedimentos, valores, normas e atitudes.

Esses conteúdos, segundo Zabala (1990), são aprendidos de diferentes maneiras e formas de acordo com suas características, porém devem ser integrados nas unidades de ensino e/ou em contextos de ensino específicos; sem necessariamente explicitar os conteúdos conceituais, processuais e atitudinais.

Os tipos de conteúdo do livro didático segundo a classificação de conteúdo de Coll (1994), de que mesmo quando os conteúdos conceituais,

procedimentais e atitudinais se referem a formas culturais essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos, que possuem particularidades em relação ao seu ensino, eles não podem ser independentes e devem ser trabalhados de forma independente. forma convergente no ambiente escolar:

a) Conteúdos referentes a conceitos, princípios e fatos (Declarativo): Os conceitos assinalam conjuntos de objetos, eventos, ações, ideias ou símbolos que possuem um certo número de características comuns. Os princípios constituem declarações que apresentam como as mudanças que ocorrem em um objeto, evento ou situação estão relacionadas às mudanças, ou situação de outro objeto. Os fatos referem-se a informações sobre nomes, datas, símbolos de objetos ou eventos particulares (ZABALA, 1990).

b) Conteúdos referentes a procedimentos (Procedimentais): Referem-se a ações ordenadas para a consecução de um fim (técnicas, métodos, competências ou habilidades) que poderiam ser considerados mais dinâmicos do que os mencionados acima (COLL, 1994).

c) Conteúdos de valores, normas e atitudes (Atitude): As atitudes podem ser definidas como tendências ou disposições adquiridas relativamente persistentes no comportamento diante de determinadas situações, eventos ou pessoas, desde o cognitivo (conhecimentos e crenças) ou o comportamental (ações manifestadas e declarações de intenções) (GALLEGO E SALVADOR, 2005).

Os valores constituem parte intrínseca da cultura social e podem ser definidos como princípios normativos que regulam o comportamento individual (COLL, 1994). Os valores são especificados em normas, regras ou padrões de comportamento no contexto social.

Com base na interdependência descrita acima, pode-se considerar que o texto em si não “força” os leitores a se envolverem em atividades mais ou menos construtivas. Um dos maiores problemas da educação atual não é tanto a falta de capacidade intelectual dos alunos, mas a falta de motivação

para estudar. Em suma, os alunos aprendem o que lhes interessa, o que para eles pode significar a satisfação de um desejo, uma curiosidade, uma expectativa, uma dúvida, um interesse, prazer e outras motivações intrínsecas.

De acordo com Soares (2019), a leitura é uma atividade proposital e estratégica, portanto os objetivos que os alunos estabelecem para a leitura de um texto podem determinar sua forma de abordá-lo. Esses objetivos, por sua vez, dependem do significado que a tarefa tem para eles. Trata-se de uma construção de sentido, e de procedimentos adequados e flexíveis, deliberados e orientados para um objetivo de aprendizagem. Portanto, a forma como o livro didático é concebido e a integração de um quadro teórico adequado que lhe dê fundamento é uma condição necessária, mas não suficiente, para estimular a atividade construtiva, pois esta depende também dos objetivos que o leitor persegue e das estratégias que finalmente utiliza e decidir implementar. Quando a aprendizagem do texto é concebida como uma tarefa imposta de fora para posteriormente relatar a memória que dele se tem, o aluno tende a adotar uma abordagem superficial do estudo. Por outro lado, deve trabalhar com o aluno para tomar isso como um meio de compreender o mundo, que poderá adotar uma abordagem profunda (ENTWISTLE, 1988). Infelizmente, o tipo de exigências que os alunos têm recebido ao longo do seu percurso acadêmico tem contribuído para que concebam o estudo dos textos acadêmicos como uma tarefa atribuída externamente, para reproduzir o seu conteúdo e não como um meio de aprender.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), o conceito de metacognição está relacionado com toda a orientação atual para aprender a aprender e para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. A metacognição tem sido estudada sob duas perspectivas: como autorreflexão e como autorregulação. Como autorreflexão refere-se à visão do pensamento sobre si mesmo, à autoconsciência. Ou seja, a consciência que temos das estratégias que aplicamos na resolução de problemas. A autorregulação ou

monitoramento refere-se ao controle que exercemos sobre planos, processos e produtos cognitivos. É a busca por alternativas para melhorar as ações. Este é um processo menos individual e pessoal do que a autorreflexão e incorpora uma forte componente construtiva em que intervêm diferentes mediações externas que podem partir do educador, dos pares e, em geral, da multiplicidade de interações sociais e culturais a que estamos continuamente sujeitos. A ideia básica da abordagem metacognitiva é promover a reflexão sobre quando, como e por que utilizar diferentes estratégias.

Esta fase é fracionada em três elementos segundo Solé (2006):

A) Sensibilizar para as dificuldades. O primeiro e essencial pré-requisito para vencer um problema é perceber e aceitar que você o tem, não se resignar a viver com ele, mas buscar maneiras de superá-lo. Tentar-se-ia agora explorar os obstáculos que surgiram na execução das tarefas propostas em todas as fases anteriores.

B) Revise as estratégias utilizadas. Como dito, uma das características fundamentais da abordagem metacognitiva é a revisão, correção e monitoramento constante das estratégias que são usadas para alcançar os objetivos. As questões neste momento são: o que foi feito para superar as dificuldades da seção anterior e qual foi a eficácia de cada estratégia.

C) Verifique o aprendizado alcançado. Não só sobre o conteúdo do tema discutido, mas também sobre as dificuldades, as estratégias e a sua eficácia. Trata-se, portanto, de explicitar esses aprendizados alcançados.

De acordo com Leite (2001), no que diz respeito à transferência de aprendizados, um dos objetivos fundamentais do processo educativo é a aplicação do que se aprende com determinado conteúdo ou experiência a outros conteúdos e contextos. É comum um aluno em sala de aula perguntar ao professor: Qual a utilidade disso para mim? o que mostra que para ele não está clara a utilidade ou aplicabilidade de algum conteúdo ou mesmo de todo o assunto. Pois bem, a taxa de aumento do conhecimento hoje torna impossível que qualquer pessoa aprenda, nem mesmo o básico de tudo o que

se sabe ou do que será necessário. Portanto, há necessidade de que o processo educativo se concentre na organização de experiências de aprendizagem sistematicamente pensadas para delas derivar aprendizagens potencialmente significativas e aplicáveis numa multiplicidade de conteúdos e contextos.

Frequentemente, presume-se que a transferência ocorrerá de forma espontânea e natural; No entanto, a investigação demonstrou que esta suposição é falsa e que, portanto, deve haver uma ação deliberada, intencional e sistemática para a promover (BRANSFORD, BROWN E COCKING, 2000). Nesse sentido, Barjar (2002) aponta três tipos de processamento quando lemos textos: a) processamento superficial voltado à memorização e à lembrança, no qual são analisadas pequenas unidades de informação, passo a passo; b) processamento profundo, no qual as informações recebidas são ativamente relacionadas e estruturadas; e c) tratamento mais elaborado ou mais personalizado, em que a informação é fundamentalmente orientada para aplicações. Com base no exposto, a abordagem é incorporar em cada tópico ou unidade o estímulo à reflexão sobre possíveis aplicações do aprendizado alcançado. Aqui, novamente, a transferência pode ocorrer em dois níveis; um, a aplicação do aprendizado derivado do conteúdo e; a outra, a aplicação do aprendizado advindo de si mesmo como aprendiz.

Tradicionalmente, a concepção empirista do conhecimento tem contribuído para enfatizar mais a recepção da informação do que a expressão das próprias ideias. A metodologia proposta incentiva as pessoas a expressarem ideias por escrito, desde o início são incentivadas a escrever, corrigir, discutir e reescrever, como forma de construção de conhecimento no jogo da leitura e da escrita. A proposta insere-se, assim, na perspectiva da escrita através do currículo em que a escrita é concebida como instrumento de reflexão sobre o que se lê para que os alunos aprendam a escrever e a aprender com o que escrevem no processo de transformação do

conhecimento com tudo o que podem, em última análise, desenvolver a sua competência comunicativa.

Portanto, o papel do professor não será tanto o de ser um agente “diretor”, mas o de se tornar um sujeito “executor” de prescrições externas ao seu quadro de prática docente. Seu trabalho consistirá basicamente em gerenciar o uso e aplicação do texto no contexto de sua sala de aula. Suas tarefas docentes tendem a concentrar-se em “descongelar” as propostas de ação instrucional sugeridas em cada lição do texto e regular e organizar cursos de ação para que os alunos sejam envolvidos na realização das tarefas textuais em aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se nesse estudo que o livro didático, não é apenas mais um meio ou material didático entre os demais materiais curriculares. Nem pela sua história nem pela sua espécie e particularidades pedagógicas. O livro didático é um instrumento, ao contrário dos demais meios de comunicação, que não foi concebido (e conseqüentemente não é utilizado) para ser útil em situações de ensino específicas, mas é um meio com força considerável para ser utilizado em qualquer momento ao longo de todo o ano letivo. O livro didático, neste momento, é o principal material à disposição dos professores onde as determinações de um planejamento curricular oficial específico são munidas de conteúdo e operacionalizadas em nível prático. Diante disso evidencia-se que os livros didáticos são os recursos tradutores e mediadores entre uma proposta curricular oficial e a metodologia a ser aplicada em classe. O livro didático contém a metodologia que permite o desenvolvimento dos objetivos, os conteúdos já estão selecionados e sequenciados (com suas definições, exemplos, inter-relações, etc.), é proposto um banco de atividades sobre eles, a estratégia de ensino que o professor deve seguir na apresentação da informação, e ainda (através do guia pedagógico ou do docente) alguns testes de avaliação a aplicar aos alunos.

Evidencia-se também que o livro didático, torna-se “currículo”. Ou seja, utilizar o texto do livro didático como instrumento central de ensino significa prescindir do currículo oficial e considerar o que está impresso em suas páginas como “ensinável”. Sendo o livro um recurso que, pela sua natureza interna, é uma tecnologia que embala um modelo de desenvolvimento curricular em que o professor assume e põe em prática o currículo projeto do texto, ele tende inevitavelmente a ceder suas responsabilidades de planejamento e decisão instrucional a um elemento fora do contexto de sua ação profissional.

Mediante ao estudo realizado, os objetivos traçados foram atingidos. O primeiro objetivo que foi avaliar a prática pedagógica dos professores ao trabalhar a leitura e a escrita. Esta avaliação deixou claro que é difícil imaginar processos de ensino sem livros didáticos; trata-se de uma invenção recente gerada paralelamente à criação de sistemas escolares de ensino público, e em inúmeras ocasiões experiências educacionais foram desenvolvidas, muitas vezes com sucesso.

Finalmente, aponta-se o outro objetivo desenvolvido que foi identificar as estratégias utilizadas em sala de aula para trabalhar com o livro didático a leitura e a escrita. Verificou-se que a partir da importância dos livros didáticos como materiais curriculares eles têm sua aplicabilidade em sala de aula como elemento ou recurso didático e como facilitadores do processo de aprendizagem, assim estabeleceu-se a viabilidade do desenvolvimento de diversos tipos de conteúdos com o uso dos livros didáticos.

Sendo assim, acredita-se também que o livro didático é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, bem como para apoiar o processo didático na perspectiva do processo de ensino e neste como apoio ao professor, para o seu trabalho didático e como meio de divulgação do conhecimento e conhecimento de uma disciplina específica.

REFERÊNCIAS

BARJAR, Élie. **Caminho da Escrita: espaços da aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2022.

BATISTA, A. A. G. **A avaliação do livro didático: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A.G. (org). Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 25-67, 2014.

BELO, Alves, Rezende **Multimodalidade no Livro Didático sob as Perspectivas da Análise do Discurso e da Retórica Contemporânea**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Goiânia, 2016.

CASSANY, D. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós.2020.

CHOPPIN, A. **Passado e presente dos livros escolares**. Revista de educação e pedagogia, 209-229.2021.

COLL, CP. **Psicologia e Currículo**. Barcelona, Espanha: Laia. 2020.

CORNÉLIO, Shenia D’Arc Venturim. **Políticas Públicas de Implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no Brasil: Uma Utopia?** 2015. <http://revista.doctum.edu.br/index.php/EDU/article/view/48> Acesso em: 2024.

CROSO, Camilla, et al. **Latinoamérica: Alfabetización, educación de adultos y Puntos de Referencia Internacionales sobre la Alfabetización**, 2018.. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-712018/reflexiones-de-alcance-nacional-y-regional-sobre-como-poner-en-practica-los-puntos-de-referencia/latinoamerica-alfabetizacion-educacion-de-adultos-y-puntos-de-referencia-internacionales-sobre-la-alfabetizacion> Acesso em: 2024.

FERREIRO, Emitia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da leitura e Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2015.

GALLEGO, J. E SALVADOR, F. **Os conteúdos no processo didático**. Em A. Medina e F. Salvador, (Edit.), Didática Geral (pp. 129-154). Madri, Pearson Prentice Hall. 2019.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 2016.

GARCEZ, Lucília H. C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: UNB, 2018.

GIMENO, J.. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. Madri, Morata.2018

HABERMAS, J. **Conocimiento e Interés**. Buenos Aires: Taurus. 2020.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. Trad. Inara Rodrigues. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto alegre: Artemed, 2019.

LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas Pedagógicas**, 2021.

MANTEROLA, C.. **Um modelo didático para melhorar o ensino**. Anuário de Educação Abrangente, 12-42.2022

MEDINA, A., SALVADOR, F. **Didática Geral**. Madri, Pearson Prentice Hall. 2022.

OSSENBACH, G. **Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo**. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115–132. 2010. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991>. Acesso em: 2024.

PILETTI, C. **Didática Especial**. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2020.

RAMÍREZ, T. **O texto escolar no olho do furacão**. Caracas, Fundo Editorial de Humanidades e Educação/UCV. 2018.

REIGELUTH, C. M., & CARR, A. A. **Understanding Instructional Theory**. In **Instructional-Design Theories and Models, Volume III** (pp. 15-38). Routledge. 2019.

ROCHA, T. B. **práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental: implicações para a formação do leitor crítico**. Tese de Mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo. 2018.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n2/05.pdf>. Acesso em: 2024.

SILVA, Carlos Alberto. **Leitura e escrita nas series iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Olinda/PR**, 2019. Disponível em:<<https://www.google.com.br/search?q=Leitura+e+escrita+nas+series+iniciais+do+ensino+fundamental+nas+escolas+p%C3%BAblicas+de+Olinda%2FPE&oq=Leitura+e+escrita+nas+series+iniciais+do+ensino+fundamental+nas+escolas+p%C3%BAblicas+de+Olinda%2FPE&aqs=chrome..69i57.1857j0j8&sourceid=chrome&es>

_sm=1 22&ie=UTF>. Acesso em: 2024.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural**. In: _____. (org.). *Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão de métodos**. 1. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Palavra de Magda Soares: criança e a reinvenção da escrita**. [Entrevista concedida a Joyce Rosset, Maria Helena Webster e Ângela Rizzi.] *Tempo de Creche*, mar., 2017. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/campos-de-experiencias-2/palavra-de-magda-soares-crianca-e-a-reinvencao-daescrita/> Acesso em: 2024.

SOLÉ, L. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes Médicas, 2016.

TOSI, C.; **Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 254 pp. ISBN: 978-950-129694-5.2011

VAL, M. G. C.; CASTANHEIRA, M. L. **Cidadania e ensino em livros de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série)**. In: *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. VAL, M. G. C; MARCUSCHI, B. (orgs.). Belo Horizonte: Ceale; autêntica, 2018.

VALLS, R.. **Fontes e referências do conhecimento escolar: manuais escolares atuais (história) e critérios para a sua análise e avaliação**. Em RM Ávila Ruz (Edit.), *Competências profissionais para o ensino-aprendizagem das ciências sociais face ao desafio europeu e à globalização* (pp. 499-511). Bilbao: Associação Universitária de Professores de Didática em Ciências Sociais. 2017

VENEZE, Rosa e SILVINO, Eliziane. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas**. Guajará-Mirim, 2018. p.88.

VITOR, F. C., & SILVA, A. P. B. da. **Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias**. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 98(249), 410–427. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2637>. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dRphmt4jn3HtCCbYLSdX6qc/#> . 2 Acesso em: 2024.

ZABALA, A.. *Materiais Curriculares*. Em IST Mauri (Edit.), *O Currículo no Centro Educacional* (pp. 125-164). Barcelona, Espanha: Universidade de Barcelona. 2020.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA

Ivanete Ferreira Santana³
Edlaine Pereira de Souza⁴
Nair Souza de Aguiar⁵

RESUMO

A alfabetização de crianças na pré-escola no Brasil, é um direito reconhecido na Constituição de 1988 e pelo marco na história das lutas em prol de melhorias pelas mobilizações sociais. Este artigo, por sua vez, tem como propósito a abordagem de como é desenvolvida a alfabetização e o progresso da escrita durante o processo de aprendizagem. Evidenciaremos, ainda, os métodos de alfabetização, pontuando algumas de suas características, vantagens e desvantagens. A realização do artigo possibilitou a compreensão do significado da alfabetização e de como a criança constrói o seu conhecimento através de atividades lúdicas, as quais criam oportunidades de desenvolver o cognitivo, facilitando o aprendizado. Bem como, nos trouxe maior entendimento de que a diversidade de métodos e práticas se torna importante para a alfabetização, uma vez que possibilita a escolha eficiente de qual método utilizar, extraindo o melhor de cada possibilidade.

Palavra -chaves: Alfabetização; Crianças; Pré-Escola.

ABSTRACT

Literacy for preschool children in Brazil is a right recognized in the 1988 Constitution and as a milestone in the history of struggles for improvements through social mobilizations. This article, in turn, aims to address how literacy and writing progress is developed during the learning process. We will also highlight literacy methods, highlighting some of their characteristics, advantages and disadvantages. Completing the article made it possible to understand the meaning of literacy and how children build their knowledge through playful activities, which create opportunities to develop cognitive skills, facilitating learning. As well, it brought us a greater understanding that the diversity of methods and practices becomes important for literacy, as it

³**Graduação:** Licenciatura Plena em Educação Física, UFMT/ Universidade Federal de Mato Grosso. Licenciatura em Pedagogia / Instituto Contemar. **Pós-graduação:** Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Tecnologias Educacionais, UNICESUMAR/ Centro Universitário Cesumar. ferlivasan@gmail.com

⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Educação Inclusiva com Ênfase na Educação de Surdos, IFMT/ Instituto Federal de Mato Grosso. edisouzapval23@hotmail.com

⁵ **Graduação:** Licenciatura em Educação Especial, IBRA/ Instituto Brasil de Ensino. **Pós-graduação:** Educação Especial Inclusiva: Um Caminho para a Diversidade e Equidade na Educação, IFMT/ IBRA/ Instituto Brasil de Ensino. nairaguiar.cv@hotmail.com

makes it possible to efficiently choose which method to use, extracting the best from each possibility.

Keywords: Literacy; Children; Preschool.

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema “Alfabetização de Crianças na Pré-escola” partiu-se da necessidade de colocar em discussão a importância do desenvolvimento da criança por meio do processo de alfabetização.

A pesquisa tende a buscar a compreensão ante alguns conceitos sobre alfabetização de crianças na pré-escola; os níveis de evolução durante o processo de construção da escrita; e qual o melhor método para facilitar a aprendizagem – não se esquecendo que a criança busca compreender a leitura e a escrita, tendo necessidade de ser inserida no contexto social.

Com isso, fica claro a necessidade de que o educador compreenda e respeite os níveis de desenvolvimento e o tempo de cada um de seus alunos, uma vez que não existe regra de idade mínima para alfabetização.

O processo de alfabetização deve assumir na prática a dimensão da motivação e gosto pela leitura, levando em consideração que é através da prática que se alcança a perfeição. Logo, ao praticar a leitura de forma contínua e abundante, o desenvolvimento do vocabulário aumenta e conseqüentemente a capacidade de compreensão. Importante ainda pontuar que a leitura deve ser compreendida, não sendo produtiva quando não há entendimento do que se lê.

A concepção mais recente para alfabetização, surgiu no final da década de 70, por meio de estudos e pesquisas realizadas por Ferreiro e Ana Teberosky (1999). As autoras consideram que o processo de alfabetização implica em uma construção e apropriação de um objeto conceitual. Portanto,

essa etapa deve ser tratada sem muita cobrança, de preferência de forma lúdica para que a criança se adapte aos poucos.

Os níveis de evolução estabelecidos e confirmados na pesquisa de Emília Ferreiro (FERREIRO, 2017) não podem ser absolutamente considerados como etapas metodológicas, assim como a proposta dos métodos de alfabetização comumente utilizados no meio escolar. Aprender a ler não é nem copiar nem reproduzir, mas sim construir e elaborar seu próprio discurso. Métodos alternativos estão surgindo devido ao grande questionamento aos métodos tradicionais de alfabetização. Afinal, ler e escrever deve ser muito mais do que conhecer fonemas e saber reproduzir graficamente símbolos alfabéticos, e isso já começa na pré-escola.

2. ALFABETIZAÇÃO

Na alfabetização os professores precisam estar prontos para uma constante batalha contra o déficit escolar, fazendo uso de ferramentas que oportunizem o processo de ensino e aprendizagem. Mas, para que isso seja possível, é necessário saber conduzir e orientar esse processo da melhor maneira possível.

Sabe-se que a alfabetização é um processo que está em constante construção e que, portanto, tem sido um tema recorrente entre os educadores. Mesmo com novos conceitos, um grande percentual de professores define erroneamente o processo de alfabetização como sinônimo de uma técnica.

Ferreiro & Teberoski (1999, p.44-47), por meio de suas experiências com crianças, esquematizam algumas propostas fundamentais sobre o processo de alfabetização inicial: Permitir o acesso o quanto antes à escrita do nome próprio; Aceitar que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível; Permitir e estimular que as crianças tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos; Não

supervalorizar a criança, supondo que de imediato compreenderá a relação entre a escrita e a linguagem e Restituir à língua escrita, seu caráter de objeto social.

Contudo, no processo de alfabetização inicial nem sempre esses critérios são utilizados, pois se sabe que a maioria dos professores ensinam da mesma maneira como aprenderam quando eram alunos, e não aceitam os erros que seus alunos cometem.

Ferreiro & Teberoski (1999, p.47) afirmam que:

[...] A alfabetização não é um estado, ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária.

Os autores ainda apontam que, de todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis, sendo que estão em um constante processo de aprendizagem, enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar. Também, ressaltam que:

[...] Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a se alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO & TEBEROSKI, 1999, p.23)

No processo de alfabetização, faz-se presente aspectos como a expressão do pensamento, a leitura e a escrita. Entretanto, ainda em sua grande maioria, os professores conseguem trabalhar apenas o mecanismo da leitura e da escrita, tornando invisível o desenvolvimento da compreensão do pensamento, o que com o tempo torna-se um ponto negativo na formação do indivíduo. Assim, é de responsabilidade da escola apresentar conteúdos organizados e sequenciados para que os alunos utilizem o conhecimento adquirido em sala de aula e possam ter maior interesse em participar do processo de alfabetização.

A partir disso, será possível desenvolver um método de aprendizado respeitando as limitações de cada um, levando em consideração o ambiente que cada criança está inserida. E ainda que se tenha conteúdos a seguir, o professor precisa priorizar a qualidade do aprendizado independentemente do tempo que levará para a criança aprender, garantindo que esta atinja certo nível de desenvolvimento.

A alfabetização parte-se do domínio da leitura e da escrita e, consecutivamente, levará a criança à conclusão de um longo processo de formação de um indivíduo capaz de ser o protagonista de sua própria história por meio das oportunidades que o saber lhe possibilita. Com isso, é indispensável que a criança ao ser alfabetizada, passe antes por uma série de etapas em seu desenvolvimento, tornando-se então preparada para a aquisição da leitura e da escrita.

À criança, a alfabetização é um processo bastante complexo, por isso é importante respeitar o período preparatório que a dará o suporte necessário para que prossiga sem apresentar grandes problemas. Uma criança quando não acompanhada de maneira correta, poderá além de ter problemas de aprendizado, apresentar limitações ligadas à coordenação motora fina ou problemas para identificar os fonemas e associá-los aos grafemas. Em consequência, as dificuldades de interpretação de texto, de compreensão, de raciocínio lógico e ainda dificuldades emocionais acabam por se manifestar.

Mesmo tendo comprovação de que a alfabetização é a base de formação para um indivíduo de sucesso, muitos educadores e profissionais em geral da educação, ainda não veem a educação infantil como de fundamental importância para prevenir os fracassos do 2º ano que corresponde a 1ª série. Com isso, confirma-se a necessidade de iniciar a alfabetização na pré-escola, já que a educação é uma prática social e as crianças são sujeitos sociais. Ainda, deve-se considerar que a alfabetização na educação infantil seja desenvolvida de maneira lúdica e prazerosa.

No Brasil as dificuldades enfrentadas em sala de aula engessam os educadores, tornando limitada sua capacidade de desenvolvimento. Na atualidade, a alfabetização é um grande desafio da Educação Infantil, pois ainda que haja a vontade de fazer a diferença, a gestão da educação - muitas vezes por falta de recursos financeiros ou capacitação aos profissionais - não permite que a aprendizagem seja aplicada de maneira efetiva e produtiva.

O professor deve tornar o ambiente de uma sala de pré-escola propício ao aprendizado, utilizando dos mais diversos recursos e oferecendo um aprendizado prazeroso através do lúdico. Estudos e pesquisas já realizados na área da educação, deixam claro que o brincar pode ser utilizado como uma ferramenta poderosa no processo de alfabetização. Auxilia ainda, na convivência coletiva, na formação do caráter, uma vez que se pode ensinar a compartilhar e a respeitar as diferenças. O espaço físico de uma sala de aula deve ser amplo, claro, arejado e deve conter “estímulos” apropriados ao desenvolvimento integral da criança, possibilitando o desenvolver de atividades como uma "roda de leitura" ou "roda de conversa" em que os assuntos são apresentados e discutidos.

Ao falar sobre alfabetização, Ferreiro (2017) a define como um processo, ou seja, a construção de um conhecimento que tem início muito cedo e que nunca termina. Este fato se constata no dia a dia de cada indivíduo, pois desde cedo convive com as mais numerosas formas de informações produzidas e interpretadas pelos adultos nos mais variados contextos, tais como, placas, televisão, revistas, etc. O autor afirma que é necessário apresentar todo tipo de material escrito, dentro e fora do ambiente escolar, para que a criança faça relação com a escrita. O espaço escolar deve ser preparado para o seu público-alvo, desde sua entrada até as demais instalações. As crianças devem ter espaços próprios que tornem sua permanência na escola agradável, dando prioridade para sala de aula, onde o educador deve prepará-la para que os alunos queiram estar ali. Com isso não se pretende dispensar o professor, mas alertá-lo para que antes de iniciar

o seu trabalho conheça a sua turma no intuito de desenvolver atividades que ajudem seus alunos a se desenvolverem.

[...] Em cada classe de alfabetização deve haver um canto ou área de leitura onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer material que contenha escrita... (FERREIRO, 2001, p.33).

O início do processo de escrita da criança, para quem os vê, parece por vezes não ser nada mais que rabiscos sem sentido, mas para a criança tudo tem significado e a evolução dos estágios cognitivos ocorrem gradativamente à medida em que lhe são dadas oportunidades com materiais impressos. Nessa fase é indispensável que se estimule a criança a folhear revistas, livros, jornais, para que essa criança interprete o material utilizado, além de deixar à sua disposição materiais como lápis, pincéis, tintas e folhas em branco para que ela possa representar graficamente seu pensamento. Ferreiro (1999) buscou na teoria de Piaget a explicação sobre o desenvolvimento da criança no ato de ler e escrever, do ponto de vista cognitivo.

Como já pontuado anteriormente, quando a criança não convive em um ambiente que a proporcione estímulos ao desenvolvimento, automaticamente o processo torna-se mais complexo. Neste caso, será necessária uma motivação ainda maior pelo núcleo escolar, tornando a escola inclusiva e fonte de inspiração e desejo pela busca do conhecimento. O professor deve estar preparado para oferecer atividades que favoreçam a reflexão da criança sobre a escrita, porque é pensando que ela aprende.

No processo de aprendizagem da escrita, a utilização de ferramentas pode beneficiar o processo, uma vez que tem a seu favor a tecnologia, materiais pedagógicos, ou até mesmo sons que beneficiem a aprendizagem, como a utilização da música para a memorização. Ferreiro & Teberosky (1999) definiram em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, cinco níveis de evolução de aprendizagem, pois acreditam que a criança aprende na medida que constrói o raciocínio lógico. São eles:

Nível 1: Hipótese Pré-Silábica; a criança ainda não é capaz de associar a letra ao seu som, somente ela consegue interpretar o que escreveu;

Nível 2: Intermediário I; começa a ter consciência de que existe relação entre pronúncia e escrita;

Nível 3: Hipótese Silábica; tenta reproduzir graficamente a letra associando-a ao seu som, escreve uma letra para cada sílaba. Exemplo: GATO – GO (G=ga O=to);

Nível 4: Hipótese Silábico-Alfabética ou Intermediário II; tem conflito entre o som e o número de palavras representadas, tenta combinar vogais e consoantes na intenção de escrever uma palavra. Exemplo: LIVRO – LIV;

Nível 5: Hipótese Alfabética; consegue representar a grafia e o som, forma sílabas e palavras.

A caracterização de cada nível não é determinante, podendo a criança estar em um nível ainda com características do nível anterior. Lembrando que cada aluno deverá ser avaliado individualmente levando em consideração suas características cognitivas. Essas situações são mais frequentes nos níveis Intermediários I e II, onde frequentemente podemos nos deparar com contradições na conduta da criança e nos quais se percebe a perda de estabilidade do nível anterior e a instabilidade no nível seguinte, evidenciando o conflito cognitivo.

2.1. Métodos de Alfabetização

O processo de alfabetização pode ser desenvolvido a partir de alguns métodos e, para que a alfabetização ocorra de forma eficiente, o professor deverá analisar as vantagens e desvantagens de cada método. Os métodos mais utilizados são: o método sintético, o analítico, o alfabético e o fônico. Todos os métodos apresentados possuem pontos positivos e pontos

negativos, devendo o professor observar as especificidades de cada método e avaliar qual será mais eficaz para ser trabalhado com sua turma.

O método sintético observa uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra e ainda podem ser divididos em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico. Levando em consideração que este aprendizado é feito de forma mecânica, através da repetição, o método sintético é tido pelos críticos como mais cansativo e enfadonho para as crianças, sendo um processo repetitivo sem autonomia.

O método analítico defende que a leitura é um ato global e audiovisual e é trabalhado a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores (frases – palavras – sílabas).

O método alfabético ou soletração, parte do princípio da decoração oral das letras do alfabeto, suas combinações silábicas e, em seguida, as palavras. Considerados como ponto negativo deste seria a repetição dos exercícios, tornando não prazeroso para o aluno e conseqüentemente de menor entendimento.

Por fim é válido pontuar o método fônico, que consiste na associação entre fonemas e grafemas (sons e letras), combinando-os no intuito de formar sílabas e conseqüentemente, palavras. Primeiramente fazendo relação entre os sons das vogais e depois das consoantes, estabelecendo ligações entre elas de forma gradativa. No referido método as relações entre sons e letras devem ser feitas através do planejamento de atividades lúdicas para levar as crianças a aprenderem a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita no fluxo da fala e do pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa bibliográfica possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre o tema proposto, levando em consideração a urgência que os profissionais da educação precisam estar em relação à constante busca por novos métodos que beneficiem o processo de aprendizagem.

Concluiu-se também que apesar da existência de vários métodos de ensino, é primordial e indispensável que sejam avaliadas as características intelectuais e individuais para que o método utilizado seja adaptado para o perfil de cada aluno.

Buscou-se apresentar algumas das diversas definições que encontramos e percebemos que uma completa a outra. Foi também possível compreender que a educação infantil é a porta de entrada para criar nas crianças o prazer pela leitura e o anseio pelo conhecimento, sendo que este deve ser apresentado de forma lúdica, sem criar a ideia de obrigação e tempo determinado para o aprendizado. É fundamental ligar experiências do dia a dia às ferramentas de aprendizagem, otimizando o processo de alfabetização e contribuindo para a transformação do ambiente que estes indivíduos estão inseridos.

Por fim, ficou evidente que o principal protagonista para o sucesso deste processo é o professor, que precisa estar sempre um passo à frente, não podendo se prender as limitações encontradas por uma má gestão, falta de recursos, ou seja ela qual for. É imprescindível que o profissional da educação seja capaz de tornar-se motivador daqueles que ensina e tratar cada um na sua individualidade evidenciando suas qualidades e importância para o coletivo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, JOSÉ JUVÊNCIO. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1997. 3º edição.
- BRASIL/MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BUENO, SILVEIRA. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2007. 2º edição.
- CAPOVILLA, ALESSANDRA G. SEABRA; CAPOVILLA, FERNANDO C. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Memnon, 2007. 4º edição.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em 23/11/2019.
- FERREIRO, EMILIA. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017. 6º edição.
- FERREIRO, EMILIA; TEBEROSKI, ANA. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1999. 1º edição.
- LIMA, ADRIANA FLAVIA S. de OLIVEIRA. **Pré-Escola e Alfabetização: Uma Proposta Baseada em Paulo Freire e Jean Piaget**. Petrópolis: Vozes, 2007. 13º edição.
- RODRIGUES, MARIA BERNADETTE C.; AMODEO, Maria Celina B. **O Espaço Pedagógico na Pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 8º edição.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA A INSERÇÃO DOS ADMINISTRADORES NO MERCADO DE TRABALHO

Fabiana Holler Baptista⁶

RESUMO

O mercado de trabalho para administradores é dinâmico e altamente competitivo, exigindo dos profissionais um conjunto de habilidades e competências que vão além do conhecimento técnico adquirido durante a graduação. Com a constante evolução das demandas organizacionais e o avanço das tecnologias, os egressos do curso de Administração precisam estar bem-preparados para enfrentar desafios e aproveitar oportunidades. Este artigo aborda as principais habilidades e competências necessárias para a inserção bem-sucedida desses profissionais no mercado de trabalho mediante a uma pesquisa bibliográfica dos principais autores que discorrem sobre a temática. Concluimos que, o sucesso no mercado de trabalho para administradores vai além do conhecimento acadêmico. É a combinação de habilidades técnicas, competências interpessoais e uma mentalidade estratégica que permite que esses profissionais prosperem em suas carreiras.

Palavras-chave: Administradores. Habilidades e Competências. Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

The job market for administrators is dynamic and highly competitive, requiring professionals to have a set of skills and competencies that go beyond the technical knowledge acquired during graduation. With the constant evolution of organizational demands and the advancement of technologies, Administration course graduates need to be well prepared to face challenges and take advantage of opportunities. This article addresses the main skills and competencies necessary for the successful insertion of these professionals into the job market through a bibliographical research of the main authors who discuss the topic. We conclude that success in the job market for administrators goes beyond academic knowledge. It is the combination of technical skills, interpersonal skills and a strategic mindset that allows these professionals to thrive in their careers.

Keywords: Administrators. Skills and Competencies. Job market

⁶ Professora de Economia da Cooperativa Educacional de Vilhena RO - FAVOO, **Doutora** em Ciências da Educação pela UDS em 2023, **Mestre** em Ciências da Educação pela UDS em 2021, **Especialista** em Gestão Empresarial e Recursos Humanos pela FAMA em 2009, **Bacharel** em Economia graduada pela UNEMAT em 2007. <https://orcid.org/0009-0004-9350-0836>.

1. INTRODUÇÃO

Em um mundo repleto de possibilidades e desafios, a busca por uma formação superior é uma jornada que transcende os limites da sala de aula. Profissionais de todas as áreas enfrentam decisões significativas ao escolherem um curso de graduação. Vivemos em um cenário globalizado e altamente competitivo, onde as expectativas profissionais e econômicas moldam nossas escolhas.

No entanto, nem sempre as expectativas se concretizam conforme o planejado. A dinâmica do mercado de trabalho, as tendências setoriais e as oportunidades disponíveis podem surpreender tanto de forma positiva quanto desafiadora. Assim, a escolha do curso torna-se uma encruzilhada crucial para os estudantes, com implicações que repercutem ao longo de suas carreiras.

O curso de Administração, por exemplo, exerce um forte magnetismo sobre muitos jovens. De acordo com Mendes e Azevedo (2012), sua abrangência permite que os profissionais atuem em diversos domínios e setores, mas essa amplitude não deve ser confundida com falta de especialização. Pelo contrário, ser generalista requer o desenvolvimento de habilidades e competências específicas ao longo da trajetória profissional.

Além disso, a busca pela realização pessoal e a estabilidade econômica motiva a escolha de um curso. No entanto, como apontado por Lima (2005), essa realização transcende a mera seleção acadêmica. Ela implica em um compromisso contínuo com o aprendizado, a adaptação às mudanças e a busca incessante por oportunidades.

O mercado de trabalho, por sua vez, é um cenário dinâmico e repleto de desafios. Segundo Souza (2010), os profissionais devem estar preparados para aprender ao longo da vida, abraçar novas tecnologias e enfrentar obstáculos com resiliência. A atitude proativa em relação ao próprio desenvolvimento é fundamental para o sucesso.

Em síntese, a escolha de um curso de graduação deve ser criteriosa, considerando tanto as tendências do mercado quanto a realização pessoal. O diploma é apenas o ponto de partida; o sucesso profissional depende da capacidade de adaptação, aprendizado contínuo e enfrentamento dos desafios corporativos (PEREIRA, 2012).

Neste artigo, exploraremos em detalhes as principais habilidades e competências necessárias para a inserção bem-sucedida desses administradores no mercado de trabalho, oferecendo insights valiosos para quem está prestes a tomar esse importante decisão. Para alcançar nosso objetivo, adotamos a pesquisa bibliográfica mediante levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre a temática.

2. A EVOLUÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO

A história da Administração remonta aos primórdios da humanidade, abrangendo séculos de evolução. Há mais de dois mil anos, já se aplicavam princípios administrativos no Império Romano, na Igreja Católica e nos impérios coloniais, que enfrentavam desafios operacionais complexos. No entanto, a Administração de empresas, tal como a conhecemos hoje, é relativamente recente (LACOMBE & HEILBORN, 2003).

Segundo Lacombe e Heilborn (2003), a Revolução Industrial, no final do século XVIII, foi um marco crucial. Nesse período, as empresas se multiplicaram e se tornaram mais complexas. Antes disso, a maioria das organizações operava de maneira artesanal, sem processos padronizados. As novas fábricas demandavam mão de obra, mas os artesãos, habituados a trabalhar em suas casas, relutavam em migrar para longas jornadas nas fábricas. Isso levou as empresas a contratarem camponeses expulsos do campo, mendigos, soldados desmobilizados e outros desempregados (PARK, 1997).

A necessidade de aumentar a produção e a escassez de mão de obra qualificada abriram espaço para os engenheiros de produção. Os primeiros administradores da produção focaram nas tecnologias, criando processos eficientes. Foi nesse contexto que surgiram inovações como a máquina a vapor e o tear mecânico, seguidos pela expansão das estradas de ferro (BERNARDES & MARCONDES, 2003).

À medida que o tempo avançava, empresários e profissionais perceberam as transformações nas empresas e na sociedade. Surgiram, então, diversas teorias administrativas que refletiam as necessidades das grandes empresas da época. O cerne estava nos processos produtivos, visando atender a um mercado em constante crescimento (MAXIMIANO, 2000).

Bernardes e Marcondes (2003) destacam que foi nesse momento que emergiram as teorias propostas por Frederick Taylor e Henry Fayol. Suas práticas visavam aumentar a produtividade das empresas, utilizando técnicas para aprimorar a eficiência organizacional. Essas teorias se tornaram amplamente conhecidas e continuam relevantes nas universidades e no campo da Administração até os dias atuais.

2.1. Habilidades e competências do administrador

A Administração é uma ciência que se baseia em sistemas e processos para planejar, organizar, dirigir e controlar atividades tanto no setor público quanto no privado, conforme o Conselho Federal de Administração (CFA, 2020). Embora tenha raízes antigas, a formalização da Administração como campo de estudo e profissão é relativamente recente. Já na Suméria, por volta de 5.000 a.C., os habitantes buscavam soluções práticas para seus desafios, marcando os primórdios dessa disciplina (CFA, 2020).

Hoje, o papel do Administrador é fundamental no planejamento estratégico e na gestão diária de empresas públicas e privadas. Suas responsabilidades abrangem diversas áreas, como comercial, logística, finanças, compras, recursos humanos e marketing (CRA, 2020).

Uma pesquisa realizada pelo CFA em 2015 revelou que o perfil do Administrador no Brasil é predominantemente masculino, casado, com dependentes e com idade média de 33 anos. A maioria obteve formação em faculdades particulares, concluindo o curso entre 2006 e 2011, e ocupa cargos de gerência e análise (CFA, 2020).

Na Teoria Clássica da Administração, Fayol (1978) destacou funções essenciais do Administrador: planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar. Posteriormente, a Teoria Neoclássica, conforme Drucker (1998), redefiniu essas funções, acrescentando o ajuste e a formação de pessoas.

As três primeiras revoluções industriais trouxeram a produção em massa, linhas de montagem, eletricidade e tecnologia da informação, elevando a renda dos trabalhadores e colocando a competição tecnológica no centro do desenvolvimento econômico. Já a indústria 4.0, com seu impacto profundo e exponencial, caracteriza-se pela fusão dos mundos físico, digital e biológico (ABDI, 2020).

Com a chegada da indústria 4.0, novos modelos de gestão surgiram, e os Administradores passaram a demandar novas competências. Segundo o Fórum Econômico Mundial, em 2020, habilidades como resolução de problemas complexos, pensamento crítico, criatividade, gestão de pessoas, inteligência emocional, flexibilidade cognitiva e habilidades de negociação são essenciais para o sucesso nesse cenário (GRAY, 2016; WIENS, 2020).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012), foram estabelecidas as seguintes competências técnicas e transversais para os Administradores:

Competências Técnicas:

- ✓ Domínio das Teorias da Administração: Compreender profundamente os princípios e abordagens que sustentam a prática administrativa.
- ✓ Conhecimento Interdisciplinar: Ter familiaridade com conteúdos que transcendem a própria Administração, enriquecendo a formação profissional.
- ✓ Habilidades Qualitativas e Quantitativas: Dominar tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos, incluindo o uso de tecnologias relevantes.
- ✓ Métodos e Técnicas Funcionais: Ser hábil na aplicação de métodos e ferramentas específicas das diversas áreas da Administração.
- ✓ Capacidade de Elaborar, Implementar e Gerenciar Projetos: Desenvolver projetos de forma eficaz, da concepção à execução.

Competências Transversais:

- ✓ Visão Estratégica: Compreender o contexto amplo e antecipar cenários futuros.
- ✓ Comunicação, Mediação e Negociação: Saber se comunicar efetivamente, intermediar conflitos e negociar soluções.
- ✓ Adaptabilidade às Mudanças e Tomada de Decisão: Lidar com mudanças constantes e tomar decisões embasadas.
- ✓ Liderança, Cooperação e Trabalho em Equipe: Saber liderar, colaborar e construir sinergias.
- ✓ Compreensão Técnico-Política no Contexto Organizacional e Social: Entender as nuances políticas e sociais que permeiam as organizações.

O Conselho Nacional de Educação (CNE, 2005) também estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração, bacharelado, reforçando essas competências e habilidades essenciais para os Administradores:

I - Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico, para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura a as mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais organizacionais, estratégicos e operacionais.

2.2. Administração como profissão

Conforme o Guia de Carreiras (2020), o mercado de trabalho para profissionais de Administração é notavelmente diversificado, oferecendo oportunidades em empresas de diferentes tamanhos e setores. Administradores têm a possibilidade de atuar tanto no setor privado quanto no público, além de explorar o terceiro setor. Além disso, muitos optam por trilhar o caminho do empreendedorismo, criando seus próprios negócios.

As melhores perspectivas de emprego para administradores, segundo o Guia de Carreiras (2020), concentram-se nos polos industriais e nos grandes centros urbanos. Como a Administração é uma disciplina inserida nas Ciências Humanas, sua formação é intrinsecamente multidisciplinar, abrangendo áreas como Teoria Organizacional, Marketing,

Finanças, Recursos Humanos e Produção. Drucker (1998), destaca que, além desse conhecimento amplo, é fundamental que o administrador desenvolva uma visão holística das organizações, assuma RESPONSABILIDADE social, cultive um espírito empreendedor e aprimore suas habilidades de comunicação interpessoal e ética.

Tais condições são fundamentais, pois em geral determinam a trajetória profissional desse formando. Dependendo de como é esse ingresso no mercado de trabalho, podem ser abertas ou fechadas às portas de acesso que definirão a sua trajetória, logo afirma Pochmann (2007, p. 54, apud Baptista, 2021, p. 70):

[...] Parece ser essa a razão por que os jovens que ingressam no mercado quando a economia está crescendo gerando muitos postos de trabalho tendem a ter proporcionalmente mais condições de realizar a progressão profissional do que aqueles que se inserem em períodos de recessão econômica e de fechamento de postos de trabalho.

Segundo Guerra (2016), as possibilidades de atuação para administradores são vastas e englobam campos como Administração de Produção, Seleção de Pessoal, Recursos Humanos, Relações Industriais, Orçamento, Organização e Métodos, Administração de Materiais e Patrimoniais, Sistemas de Informação, Comércio Exterior, Empreendedorismo, Carreira Docente, Administração Hospitalar, Administração Pública, Administração Rural, Terceiro Setor, Auditoria, Controladoria, Gestão Ambiental, Qualidade, Logística, Marketing, Peritagem e Sistemas de Informação.

Ainda na concepção de Guerra (2016), dada essa diversidade de campos, o administrador pode exercer sua profissão em empresas de variados setores econômicos e de qualquer porte. As áreas de destaque incluem gestão financeira, administração geral, planejamento estratégico, marketing, logística e vendas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção dos egressos do curso de Administração no mercado de trabalho requer um conjunto diversificado de habilidades e competências técnicas, interpessoais e comportamentais. A preparação adequada durante a graduação, aliada ao desenvolvimento contínuo, é fundamental para que esses profissionais se destaquem e alcancem sucesso em suas carreiras. O investimento em autoconhecimento e aprimoramento profissional é a chave para se manter competitivo e relevante no mercado de trabalho atual.

A trajetória dos egressos do curso de Administração no mercado de trabalho é desafiadora, porém repleta de oportunidades. A formação multidisciplinar oferecida pelo curso, abrangendo áreas como Teoria Organizacional, Marketing, Finanças, Recursos Humanos e Produção, proporciona aos futuros administradores um conhecimento amplo e diversificado. No entanto, a competitividade do mercado exige mais do que uma base acadêmica sólida; é crucial que os profissionais desenvolvam habilidades específicas ao longo de suas carreiras, como adaptabilidade, resolução de problemas complexos, pensamento crítico e criatividade.

As melhores perspectivas de emprego para administradores concentram-se nos polos industriais e nos grandes centros urbanos, onde a demanda por profissionais qualificados é mais intensa. Além disso, a amplitude da área de Administração permite que os egressos atuem em diversos setores, tanto no âmbito privado quanto no público, incluindo o terceiro setor. O espírito empreendedor também é altamente valorizado, possibilitando aos administradores a criação de seus próprios empreendimentos. Para garantir uma inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, é essencial que os egressos do curso de Administração cultivem uma visão holística das organizações e aprimorem suas habilidades interpessoais e éticas. A responsabilidade social e a capacidade de comunicação são atributos indispensáveis para a prática profissional.

Em resumo, o sucesso dos administradores no mercado de trabalho depende de uma combinação entre formação acadêmica sólida, desenvolvimento contínuo de competências específicas e a habilidade de se adaptar às mudanças e demandas constantes do mundo corporativo. A preparação para enfrentar esses desafios é fundamental para que os administradores se destaquem e contribuam significativamente para as organizações e a sociedade como um todo

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL (ABDI). Agenda brasileira para a indústria 4.0. Disponível em: <<http://www.industria40.gov.br>>. Acesso em: 29 jul. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2005, Seção 1, p. 26. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO (CFA). Perfil do administrador – pesquisa CFA – 2015. Disponível em: <[https://cfa.org.br/administracao-administracao-administrador](https://cfa.org.br/administracao-administracao/administracao-administrador)>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CONSELHO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO (CRA). Administração. Disponível em: <<https://crapr.org.br/administracao-administracao>>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BAPTISTA, Fabiana Holler. Educação Superior e mercado de trabalho: concepções, expectativas e interesses e sua relação com as demandas no desenvolvimento profissional do Administrador. Tese de Mestrado em Educação da Universidad de Desarrollo Sustentable, Assunção, Paraguai, 2021.

BERNARDES, B., & Marcondes, R. História da administração. São Paulo: Editora Acadêmica, 2003.

DRUCKER, Peter Ferdinand. Introdução à administração. São Paulo: Pioneira, 1998.

GUIA DE CARREIRAS. (2020). Mercado de Trabalho para Administradores. Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/blog/o-que-faz-um-administrador>. Acesso em: 28 jul. 2024.

FAYOL, Henry. Administração industrial e geral. São Paulo: Atlas, 1970.

FAYOL, Henri; DORES, João Alberto Myre. Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação. São Paulo: Atlas, 1978.

GUERRA, A. Administração: Teoria e Prática. São Paulo: Atlas, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Portaria n. 201, de 22 de junho de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2011, Seção 1, p. 14. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2012/diretrizes/diretrizes_areas_bacharelado/diretrizes_administracao_n_201.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

LACOMBE, F. J. M., & Heilborn, G. L. Administração: princípios e tendências. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.

LIMA, A. F. Escolhas profissionais e mercado de trabalho. São Paulo: Editora Universitária, 2005.

MAXIMIANO, A. C. A. Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital. São Paulo: Atlas, 2000.

MENDES, T.; AZEVEDO, J. H. de. O Administrador do Século XXI: pesquisa nacional desvenda o universo dos profissionais de Administração. Revista Brasileira de Administração: Todos os caminhos levam à Administração, Brasília, DF, v. 21, n. 86, p. 34-40, jan./fev. 2012.

PARK, R. A Revolução Industrial e suas consequências. São Paulo: Editora Universidade, 1997.

PEREIRA, J. C., & Silva, L. H. Desenvolvimento profissional e sucesso na carreira. Belo Horizonte: Editora Profissional, 2012.

POCHMANN, Marcio. A Batalha pelo Primeiro Emprego. São Paulo: Poblisher Brasil, 2007.

SOUZA, M. R. Dinâmica do mercado de trabalho e formação contínua. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2010.

WIENS, Felipe; WIENS, Simone; DOS SANTOS, Christiane Bischof. Competências do administrador em um contexto de indústria 4.0: um estudo do mercado de trabalho brasileiro. Memorial TCC Caderno da Graduação, v. 6, n. 1, p. 489-504, 2020.

CONVERGÊNCIA DE MÍDIAS: O PAPEL DO FACEBOOK NA POPULARIZAÇÃO DOS PROGRAMAS 'JANELA ABERTA' DA TPA E 'A TARDE É NOSSA' DA TV ZIMBO

Sandra Paula Gaspar Mainsel Cauxeiro Jaime⁷

RESUMO

Este estudo explora o impacto do Facebook na popularização dos programas de entretenimento televisivo em Angola, focando especificamente nos programas "Janela Aberta", da Televisão Pública de Angola, e "A Tarde é Nossa", da TV Zimbo. A pesquisa adota uma abordagem metodológica mista, combinando análise de conteúdo, entrevistas semiestruturadas e pesquisas de opinião, através de questionário, para examinar como o Facebook é utilizado para interagir com o público e como essa interação afeta a audiência e a popularidade dos programas. Os resultados indicam que o Facebook desempenha um papel crucial na promoção e engagement do público, ajudando a aumentar a popularidade dos programas. O estudo conclui que, enquanto o Facebook desempenha um papel vital na popularização dos programas "Janela Aberta" da Televisão Pública de Angola e "A Tarde é Nossa" da TV Zimbo, as estratégias distintas de cada canal - com ênfase em transmissões ao vivo e enquetes para a Televisão Pública de Angola e concursos e conteúdo exclusivo para a TV Zimbo - demonstram como diferentes abordagens nas redes sociais podem influenciar de maneira significativa o engagement e a popularidade dos programas em Angola.

Palavras-chave: Convergência de mídias, televisão, Angola, Facebook, engagement.

ABSTRACT

This study explores the impact of Facebook on the popularization of television entertainment programs in Angola, specifically focusing on "Janela Aberta" from the Television Publican de Angola and "A Tarde é Nose" from TV Zimbo. The research employs a mixed-methods approach, combining content analysis, semi-structured interviews, and opinion surveys through questionnaires to examine how Facebook is used to interact with the audience and how this interaction affects the programs' viewership and popularity. The results indicate that Facebook plays a crucial role in promoting and engaging the audience, contributing to the increased popularity of the programs. The study concludes that while Facebook is essential for the popularization of

⁷**Graduação:** Agregação Pedagógica/ Universidade Agostinho Neto-Luanda; **Pós-graduação:** Ciências da Comunicação /Universidade Agostinho Neto-Luanda; **Mestrado:** Gestão de Empresas Florida Christian University-Orlando; **Doutorado:** de Empresas Florida Christian University -Orlando /Doutoranda Mídia e Sociedade no Contexto da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa/ Universidade Autónoma de Lisboa. E-mail: sandramainsel@hotmail.

"Janela Aberta" and "A Tarde é Nose," the distinct strategies of each channel—emphasizing live broadcasts and polls for Television Publican de Angola and contests and exclusive content for TV Zimbo—demonstrate how different social media approaches can significantly influence engagement and program popularity in Angola.

Keywords: Media Convergence, Television, Angola, Facebook, Engagement.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a convergência de mídias tem-se tornado um fenómeno cada vez mais presente, impulsionando a interação entre diferentes plataformas de comunicação. A televisão, um meio tradicional de entretenimento e informação, vem-se adaptando a essas mudanças ao incorporar o uso das redes sociais para expandir a sua audiência e aumentar o engagement do público.

O Facebook, uma das redes sociais mais populares em Angola, desempenha um papel fundamental nesse processo. Não só permite que os programas de televisão atinjam um público mais amplo, como também facilita uma interação mais direta e imediata com os espectadores. Este estudo examina o papel do Facebook na popularização dos programas "Janela Aberta" da TPA e "A Tarde é Nossa" da TV Zimbo, destacando como essa plataforma contribui para a convergência de mídias e a transformação da experiência televisiva.

Serão exploradas as estratégias utilizadas por esses programas para integrar o Facebook nas suas operações diárias, os benefícios resultantes dessa integração e as mudanças percebidas na audiência e no engagement dos espetadores. Além disso, é discutido como o uso do Facebook representa um passo importante na evolução da televisão angolana, adaptando-se às novas dinâmicas de consumo de mídia e à crescente procura por interatividade e conteúdo acessível.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender o papel do Facebook na popularização de programas televisivos angolanos, especificamente "Janela Aberta" da TPA e "A Tarde é Nossa" da TV Zimbo. A análise dessas dinâmicas contribui para o entendimento acadêmico da convergência de mídias, e também oferece dados práticos para profissionais da comunicação e gestores de mídia sobre como melhor utilizar as redes sociais para ampliar o alcance e o engagement das suas produções.

Além disso, o estudo aborda lacunas existentes na literatura sobre a convergência de mídias em contextos africanos, proporcionando uma perspectiva local sobre um fenómeno global. A escolha dos programas "Janela Aberta" e "A Tarde é Nossa" deve-se à sua popularidade e à representatividade que possuem no cenário televisivo angolano, tornando-os casos ideais para investigar as estratégias e os impactos do uso do Facebook.

Num ambiente midiático cada vez mais competitivo e fragmentado, a capacidade de integrar eficazmente diferentes plataformas de comunicação é crucial para o sucesso dos programas televisivos. Esta pesquisa, ao explorar as práticas e resultados dessa integração, pode servir como uma referência valiosa para outras emissoras e produtores de conteúdo que procuram adaptar-se às novas exigências do mercado.

O estudo tem por objetivo geral analisar o papel do Facebook na popularização dos programas de entretenimento televisivo em Angola, focando especificamente os programas "Janela Aberta" da Televisão Pública de Angola (TPA) e "A Tarde é Nossa" da TV Zimbo. Os objetivos específicos incluem: Investigar como o Facebook é utilizado por estes programas para interagir com o público; avaliar o impacto do uso do Facebook na audiência e popularidade dos programas; comparar as estratégias de uso do Facebook entre os dois programas.

Portanto, o estudo não só contribui para a academia, mas também oferece recomendações práticas para a indústria televisiva em Angola,

destacando o potencial transformador das redes sociais na era da convergência de mídias.

2. A CONVERGÊNCIA DE MÍDIAS NA ERA DIGITAL

A convergência de mídias refere-se ao processo pelo qual diferentes formas de comunicação e plataformas de mídia se integram e interagem entre si, e cria um ecossistema de mídia mais interconectado e multifuncional (ALBADRI, 2023).

Este conceito foi amplamente discutido por diversos estudiosos, destacando-se Henry Jenkins, que define a convergência de mídias como

[...] o fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, a cooperação entre múltiplos mercados de mídia e o comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação que irão a quase qualquer lugar em busca das experiências de entretenimento que desejam” (JENKINS, 2006, p. 2).

Segundo Jenkins, a convergência não é simplesmente uma questão de fusão tecnológica, mas também envolve uma mudança cultural, onde os consumidores estão incentivados a procurar novas informações e fazer conexões entre os conteúdos distribuídos em diferentes plataformas (Jenkins, 2006). Esta perspectiva destaca a interação entre as tecnologias, as indústrias de mídia e os comportamentos dos utilizadores, sublinhando a complexidade da convergência de mídias.

Lev Manovich (2001) também contribui para a compreensão da convergência de mídias ao abordar a integração de diferentes formas de mídia digital num único dispositivo ou plataforma. O autor argumenta que

[...] a convergência não apenas reúne várias formas de comunicação e expressão artística, mas também transforma a própria natureza dessas formas, criando novas maneiras de produzir, distribuir e consumir conteúdo (MANOVICH, 2001, p. 21).

No contexto da televisão, a convergência de mídias manifesta-se na maneira como os programas utilizam plataformas de mídia social, como o Facebook, para expandir o seu alcance e aumentar o *engagement* do público. Isso é evidente na forma como os programas de televisão incentivam a participação ativa dos telespectadores através de comentários, partilhas e interações em tempo real nas redes sociais (CHENG *et al.*, 2016). Como observado por Dwyer (2010),

[...] a convergência de mídias permite que os conteúdos televisivos transcendam as limitações do meio tradicional, facilitando uma experiência de visualização mais envolvente e interativa (DWYER, 2010, p. 45).

A convergência de mídias também implica uma reconfiguração dos modelos de negócio tradicionais, pois as emissoras de televisão e outras empresas de mídia procuram novas fontes de receita e formas de monetização através da integração com plataformas digitais (ALBADRI, 2023). De acordo com Jenkins (2006), esta reconfiguração é impulsionada pela necessidade de se adaptar a um ambiente de mídia em constante evolução, onde a capacidade de atrair e manter a atenção do público depende da habilidade de oferecer conteúdos ricos e diversificados através de múltiplas plataformas.

A convergência de mídias representa uma transformação fundamental na maneira como a mídia é produzida, distribuída e consumida, refletindo a crescente interdependência entre diferentes plataformas e a participação ativa do público na criação e disseminação de conteúdos.

Esta transformação tem implicações significativas para a televisão em Angola, especialmente no contexto dos programas “Janela Aberta” da TPA e “A Tarde é Nossa” da TV Zimbo, que utilizam o Facebook como uma ferramenta crucial para ampliar o seu alcance e *engagement*.

2.1. A Influência das Redes Sociais no Entretenimento Televisivo

As redes sociais transformaram significativamente o panorama do entretenimento televisivo, proporcionando novas formas de interação e *engagement* entre os programas de televisão e o seu público. Esta transformação está alicerçada na capacidade das redes sociais de oferecerem uma plataforma interativa onde os telespectadores possam conectar-se, partilhar e comentar em tempo real sobre os conteúdos que estão a assistir. De acordo com Boyd e Ellison (2007, p. 211), as redes sociais são:

[...] serviços baseados na web que permitem aos indivíduos construir um perfil público ou semipúblico dentro de um sistema delimitado, articular uma lista de outros usuários com os quais compartilham uma conexão, e visualizar e percorrer sua lista de conexões e as feitas por outros dentro do sistema (BOYD E ELLISON, 2007, p. 211).

Esta definição destaca a capacidade das redes sociais de facilitar a construção de comunidades em torno de interesses comuns, incluindo programas de televisão. Um exemplo proeminente dessa dinâmica é a maneira como os programas de televisão utilizam plataformas como o Facebook para ampliar o seu alcance e fortalecerem a relação com o público. Estudos indicam que as integrações de redes sociais na estratégia de programas televisivos podem aumentar significativamente a audiência e o *engagement* (MIN *et al.*, 2015; ODUNAIYA *et al.*, 2020; WOHN & NA, 2011).

De acordo com Wohn e Na (2011, p. 329), “as interações mediadas por redes sociais em torno de programas de televisão podem levar a um maior envolvimento emocional com o conteúdo, bem como à criação de uma comunidade de telespectadores que compartilham interesses semelhantes”. Além de promoverem a interação e o *engagement*, as redes sociais também desempenham um papel crucial na promoção e marketing de programas televisivos. As estações de televisão utilizam as redes sociais para lançarem teasers, trailers, e outros conteúdos promocionais que despertam o interesse e aumentam a expectativa do público. Como apontado por Jenkins (2006, p. 88), “as redes sociais permitem que as estações de televisão alcancem audiências segmentadas de forma mais eficiente e personalizada, criando

campanhas de marketing que ressoam mais profundamente com os telespectadores”.

Min *et al.* (2015) referem que a televisão e as redes sociais estão profundamente interligadas. Primeiro, o uso das redes sociais pelos produtores de conteúdo influencia significativamente a sintonia da audiência e, conseqüentemente, as receitas de publicidade. Segundo os telespectadores interagem frequentemente entre si sobre programas de TV através das redes sociais. Terceiro, os membros da audiência também interagem frequentemente com os produtores de programas, e assim, indiretamente, entre si, ao tomarem ações em resposta ao conteúdo publicado pelos produtores nas redes sociais. As redes sociais tornaram-se uma ferramenta de marketing importante para os produtores de conteúdo televisivo, sendo crucial entender como geri-las para influenciar as audiências televisivas.

Odunaiva *et al.* (2020) investigaram como a incerteza e o uso das redes sociais influenciam o envolvimento com a TV social e a lealdade à rede, mostrando que ambas as variáveis têm um impacto positivo no envolvimento dos espectadores.

A influência das redes sociais no entretenimento televisivo é particularmente evidente em eventos ao vivo, como cerimônias de atribuições de prêmios e competições de talentos. Durante tais eventos, a interação em tempo real nas redes sociais pode amplificar significativamente a experiência de visualização (MIN *et al.*, 2015). A mídia social oferece uma opção interativa onde os telespectadores podem partilhar as suas opiniões, discutir acontecimentos em tempo real e participar de votações, aumentando o envolvimento e a satisfação com o evento (GUO, 2018).

Por fim, a integração de redes sociais no entretenimento televisivo também oferece oportunidades para novas formas de monetização. Podem-se explorar espaços de publicidade direcionada, parcerias com marcas e

outras estratégias comerciais para gerar receita adicional, aproveitando a interação e os dados gerados pelas redes sociais. Segundo Artero (2010, p. 47), “a convergência de mídia e a integração das redes sociais nas estratégias de televisão abrem novas possibilidades para modelos de negócios inovadores e sustentáveis”.

Em Angola, a utilização das redes sociais por programas televisivos como “Janela Aberta” da TPA e “A Tarde é Nossa” da TV Zimbo exemplificam essa tendência global. Esses programas utilizam o Facebook como uma plataforma para promoverem os seus conteúdos e como um espaço de interação contínua com o público. Através de postagens, transmissões ao vivo e secções de comentários, os programas conseguem manter um diálogo constante com os telespectadores, reforçando a sua lealdade e ampliando o seu alcance.

2.2. Panorama da Televisão em Angola

A televisão em Angola desempenha um papel crucial na disseminação de informação, educação e entretenimento. Desde a sua independência em 1975, o país tem desenvolvido progressivamente o seu setor de mídia, com a televisão a emergir como um dos principais meios de comunicação (Benguela, 2023). Atualmente, a televisão angolana está composta por uma mistura de canais públicos e privados que competem por audiência e influência.

A TPA é a emissora estatal e a mais antiga do país, tendo sido um dos principais pilares na construção da identidade nacional através da mídia. Nos últimos anos, com a liberalização do setor, surgiram várias emissoras privadas, como a TV Zimbo, que trouxe uma nova dinâmica à paisagem televisiva angolana, oferecendo uma diversidade maior de conteúdos e perspectivas.

A audiência televisiva em Angola é diversificada, refletindo a riqueza cultural e linguística do país (Henriques, 2021). Com o advento das redes sociais e a crescente penetração da internet, as emissoras de televisão têm adaptado as suas estratégias para incluir plataformas digitais, aumentando o *engagement* e a interação com o público.

2.2.1. Televisão Pública de Angola (TPA)

A TPA é a estação estatal de televisão, fundada em 1973 durante o período colonial português, inicialmente como um meio para disseminar propaganda do governo colonial. Após a independência de Angola em 1975, a TPA foi nacionalizada e transformada num instrumento de construção nacional e educação pública (GUIDE, 2007).

Ao longo dos anos, a TPA evoluiu, expandindo a sua programação e infraestrutura para cobrir uma vasta gama de conteúdos, incluindo notícias, entretenimento, desporto e programas educativos (MAINSEL, 2021).

A estação tem desempenhado um papel significativo na unificação cultural e na promoção da língua portuguesa e das línguas nacionais. A TPA tem múltiplos canais, incluindo a TPA 1, TPA 2 e TPA Internacional, TPA Notícias e TPA Online (TPA, 2024).

2.2.2. TV Zimbo

A TV Zimbo é a primeira estação de televisão privada em Angola, lançada em 2008. A sua fundação marcou um ponto de inflexão no panorama midiático angolano, introduzindo maior pluralidade e concorrência no setor (HENRIQUES, 2021). A TV Zimbo rapidamente se estabeleceu como uma alternativa viável à TPA, oferecendo uma programação variada que inclui

noticiários, talk shows, novelas, documentários e programas de entretenimento (AGÊNCIA LUSA, 2008).

A introdução da TV Zimbo incentivou outras iniciativas privadas e contribuiu para a diversificação do conteúdo televisivo em Angola, proporcionando aos telespectadores uma gama mais ampla de opções e perspectivas.

Tanto a TPA quanto a TV Zimbo têm estado a destacar-se pela sua abordagem dinâmica e inovadora, utilizando frequentemente redes sociais e plataformas digitais para cativar o público. A estação tem investido em tecnologia moderna e na formação dos seus profissionais para se manter competitiva e relevante no cenário televisivo em constante mudança (Esteves, 2024).

A concorrência entre a TPA e a TV Zimbo tem sido benéfica para o setor, elevando os padrões de produção e promovendo a inovação na programação.

3. METODOLOGIA

Em investigação facilmente se identificam dois paradigmas de investigação – o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo –, sendo que cada um serve propósitos de investigação distintos. Na metodologia quantitativa o investigador recolhe os factos e estuda a relação entre eles (Bell, 2004), com vista a explicar, predizer e controlar os fenómenos, surgindo “do processo científico da relação causa-efeito, para estabelecer generalizações aplicáveis a diversas situações” (MEIRINHOS & OSÓRIO, 2010, p. 51). A investigação qualitativa insere-se num contexto naturalista, sendo útil para a investigação de questões que se relacionam com a vida das pessoas e com os significados que estas atribuem ao mundo, pois o conhecimento procurado refere-se ao modo como ocorrem as experiências

do dia a dia e quais os seus significados para os sujeitos (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Contudo, para alguns autores as duas metodologias podem ser utilizadas em conjunto complementando-se, onde “os dados qualitativos podem ser usados para suplementar, validar, explicar, iluminar ou reinterpretar dados quantitativos obtidos dos mesmos sujeitos” (Bento, 2012, p. 43).

Face ao referido, estamos perante uma investigação de carácter misto, assente na análise do papel do Facebook na popularização dos programas de televisão “Janela Aberta” da TPA e “A Tarde é Nossa” da TV Zimbo.

3.1. Instrumentos de recolha e análise de dados

3.1.1. Análise de Conteúdo das Páginas de Facebook

A análise de conteúdo das páginas de Facebook dos programas 'Janela Aberta' e 'A Tarde é Nossa' foi realizada para identificar padrões de postagem, tipos de conteúdo partilhado e níveis de *engagement* dos utilizadores. Este método envolveu a recolha sistemática de dados das páginas oficiais dos programas durante um período específico: março, abril e maio de 2024. As postagens foram categorizadas em várias tipologias, como promoções de episódios, interações com o público, transmissões ao vivo e eventos especiais.

Krippendorff (2004) define a análise de conteúdo como uma técnica de pesquisa utilizada para fazer inferências replicáveis e válidas a partir de dados textuais com base no seu contexto. A análise incluiu a contagem de “gostos”, comentários, partilhas e outras métricas de *engagement* para avaliar a eficácia das estratégias de mídia social utilizadas pelos programas.

3.1.2. Entrevistas com Produtores e Apresentadores

Para obter uma compreensão mais profunda das estratégias de mídia social utilizadas pelos programas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com produtores e apresentadores de 'Janela Aberta' e 'A Tarde é Nossa'. As entrevistas permitiram explorar as motivações por trás do uso do Facebook, os desafios enfrentados e as percepções sobre o impacto das redes sociais na popularidade dos programas.

As entrevistas qualitativas são uma ferramenta valiosa para obter dados detalhados sobre experiências e opiniões. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas utilizando a técnica de análise temática, que envolve a identificação de padrões e temas recorrentes nas respostas dos entrevistados (MAIA, 2020).

3.1.3. Pesquisa de Opinião com o Público

A pesquisa de opinião foi conduzida para avaliar a percepção do público sobre o uso do Facebook pelos programas e seu impacto na experiência de visualização. Um questionário estruturado foi elaborado e distribuído aos espectadores de “Janela Aberta” e “A Tarde é Nossa”. As perguntas abordaram aspectos como a frequência de interação com as páginas de Facebook dos programas, a influência das postagens na decisão de assistir aos programas e o nível de satisfação com a interatividade oferecida.

Segundo Fowler (2014), as pesquisas de opinião são um método eficaz para recolher dados sobre atitudes e comportamentos de grandes grupos populacionais. Os dados recolhidos foram analisados estatisticamente para identificar tendências e correlações entre o uso do Facebook e a popularidade dos programas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Análise de Conteúdo das Páginas de Facebook

4.1.1. Redes Sociais e Estratégias de Comunicação da TPA

Em 2015, a TPA lançou uma nova página no Facebook como parte de uma nova estratégia comunicacional para ofuscar concorrentes não oficiais que utilizavam a marca TPA e confundiam o mercado. A nova página, intitulada "Televisão Pública de Angola-TPA 'Oficial'"⁸, foi criada com um logótipo próprio e fotografias dos principais apresentadores para se distinguir de outras páginas não autorizadas. Em julho de 2024, a página contava com 379 mil gostos e 1,1 milhões de seguidores. Na página são publicados diariamente, aproximadamente, 30 artigos.

Relativamente ao programa "Janela Aberta", existe há mais de 20 anos e já teve vários apresentadores. Atualmente, é apresentado por Edvania do Carmo, que conduz o programa de segunda a sexta-feira com uma linguagem simples e clara (figura 1).



Figura 1. Janela Aberta

Fonte: <https://www.facebook.com/janelaabertatpa>

⁸ Disponível em <https://www.facebook.com/TelevisaoPublicadeAngola>

A página oficial do programa "Janela Aberta" no Facebook, intitulada "Janela Aberta-TPA"⁹, foi criada em 2011 e conta, em julho de 2024, com 446 mil seguidores. A interação com os telespectadores começa cedo na página do Facebook do programa.

A rede social desempenha um papel crucial na comunicação com os internautas e telespectadores. Apesar de a comunicação ser predominantemente unilateral, os melhores comentários dos seguidores são frequentemente lidos ao vivo no programa, proporcionando uma sensação de pertença e consideração.

O programa "Janela Aberta" partilha frequentemente conteúdo dos bastidores, incluindo fotos e mensagens de apreço da apresentadora, além de apelos para que a audiência se mantenha conectada. Cada publicação de imagem ou vídeo gera gostos, comentários e partilhas, aumentando o alcance e o número de seguidores da página.

4.1.2. TV Zimbo no Facebook

Ao longo dos anos, a TV Zimbo enfrentou diversas mudanças administrativas, resultando em desafios organizacionais que afetaram a fidelidade e a cronologia do seu acervo. Esta desestruturação também impactou a presença online da estação; embora o website e a página do Facebook da TV Zimbo¹⁰ estejam ativos, há registos de longos períodos de inatividade.

O programa "A Tarde é Nossa"¹¹ é apresentado por Zuleica Wilson e Igor Benza e a página do programa conta, em julho de 2024, com 1,9 milhões de seguidores e 752 mil gostos. A página partilha diariamente o tema do dia,

⁹ Disponível em <https://www.facebook.com/janelaabertatpa>

¹⁰ Disponível em <https://www.facebook.com/OficialTVZimbo>

¹¹ Disponível em <https://www.facebook.com/Anhhtvn>

nomes dos convidados, histórias de superação e muito mais, mantendo a audiência sempre informada.



Figura 2. Logótipo do programa “A tarde é Nossa”

Fonte: [https:// www.facebook.com/tardeenossatvzimbo](https://www.facebook.com/tardeenossatvzimbo)

A página realiza concursos, publica aproximadamente cinco artigos por dia, partilha piadas e faz comentários, tudo com o objetivo de aumentar a audiência.

4.1.3. Comparação de resultados

A figura 3 ilustra a análise temática feita às Interações nas páginas do Facebook dos programas das "Janela Aberta" e "A Tarde é Nossa". Os dados representam o número de postagens feitas em quatro categorias principais: Promoções de Episódios, Interações com o Público, Transmissões ao Vivo e Eventos Especiais.

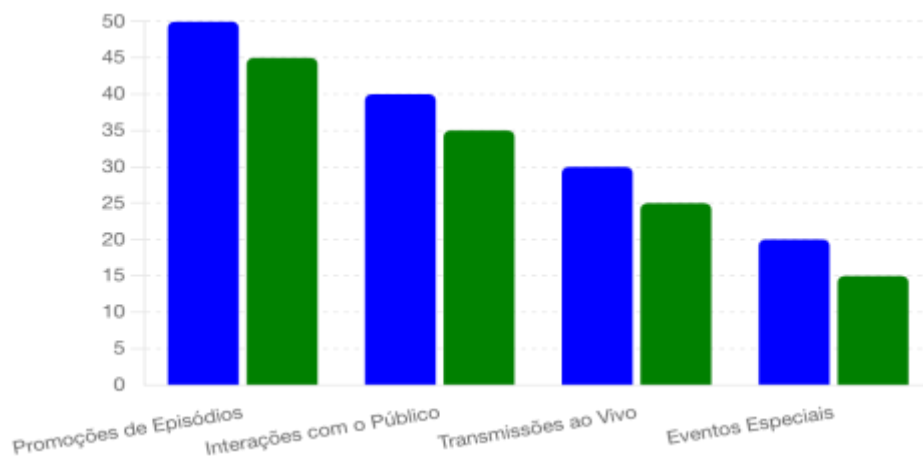


Figura 3. Interações nas páginas do Facebook dos programas "Janela Aberta" e "A Tarde é Nossa".

Fonte: elaborado pela autora.

A análise revela que ambos os programas utilizam predominantemente postagens de Promoções de Episódios e Interações com o Público. Essas duas categorias são as mais frequentes, demonstrando que as páginas focam em manter o público informado sobre os episódios e em estimular a interação dos seguidores com o conteúdo.

No entanto, observa-se que o programa "Janela Aberta" apresenta um número ligeiramente maior de postagens em todas as categorias em comparação com "A Tarde é Nossa". Isso inclui as promoções e interações, bem como as transmissões ao vivo e os eventos especiais.

Esta tendência indica uma abordagem mais ativa de "Janela Aberta" no uso do Facebook para *engagement* e promoção. A maior quantidade de postagens sugere que o programa está a investir mais tempo e recursos na sua presença online, procurando manter uma conexão constante com o seu público. Por outro lado, embora "A Tarde é Nossa" também seja ativo e procure cativar o seu público de maneira eficaz, a sua estratégia de postagem é um pouco menos intensa, o que pode refletir uma abordagem diferente de gestão de mídia social.

Em suma, ambos os programas demonstram uma forte presença no Facebook, mas "Janela Aberta" destaca-se pela sua frequência mais alta de postagens, o que pode contribuir para um *engagement* mais robusto com a sua audiência.

4.2. Entrevistas com Produtores e Apresentadores

Foram realizadas 22 entrevistas, mantendo-se o anonimato dos entrevistados. Os dados sociodemográficos recolhidos foram os seguintes:

Tabela 1. Dados dos entrevistados

Designação	Programa	Função	Experiência (anos)
E1	Janela Aberta (TPA)	Apresentadora	5 anos
E2	Janela Aberta (TPA)	Apresentadora	5 anos
E3	Janela Aberta (TPA)	Apresentadora	5 anos
E4	A Tarde é Nossa (TV Zimbo)	Produtor	3 anos
E5	Janela Aberta (TPA)	Produtora	7 anos
E6	Janela Aberta (TPA)	Apresentadora	5 anos
E7	A Tarde é Nossa (TV Zimbo)	Produtora	7 anos
E8	Janela Aberta (TPA)	Produtora	3 anos
E9	A Tarde é Nossa (TV Zimbo)	Produtor	7 anos
E10	Janela Aberta (TPA)	Produtora	3 anos
E11	A Tarde é Nossa (TV Zimbo)	Produtor	7 anos
E12	Janela Aberta (TPA)	Produtora	3 anos
E13	A Tarde é Nossa (TV Zimbo)	Produtor	7 anos
E14	Janela Aberta (TPA)	Produtora	3 anos
E15	A Tarde é Nossa (TV Zimbo)	Produtora	7 anos
E16	Janela Aberta (TPA)	Produtora	3 anos
E17	A Tarde é Nossa (TV Zimbo)	Produtora	7 anos
E18	Janela Aberta (TPA)	Produtora	3 anos
E19	A Tarde é Nossa (TV Zimbo)	Produtora	7 anos
E20	Janela Aberta (TPA)	Produtora	3 anos
E21	A Tarde é Nossa (TV Zimbo)	Apresentador	4 anos
E22	Janela Aberta (TPA)	Produtora	6 anos

Foram entrevistados 12 profissionais do programa "Janela Aberta" da TPA e 10 do programa "A Tarde é Nossa" da TV Zimbo, com uma média de experiência de aproximadamente 4,8 anos.

A análise das entrevistas permitiu organizar os dados em 4 categorias distintas: Questão

Convergência de mídias, papel do facebook, popularização dos programas e perspectivas futuras.

Na primeira categoria, convergência dos mídia, verificou-se que a maioria dos entrevistados a definiu como a integração de diferentes plataformas de comunicação (como TV, internet e redes sociais) para oferecer uma experiência mais completa e interativa ao público. Por exemplo, E1 afirmou que "*a convergência de mídias é a integração de diferentes plataformas de comunicação, como TV, internet e redes sociais, para oferecer uma experiência mais completa e interativa ao público.*"

Essa convergência permitiu que os programas alcançassem um público maior e mais diversificado. E4 destacou que "*a convergência de mídias permitiu que nos conectássemos com o público fora do horário de exibição do programa, mantendo o engajamento constante.*"

Além disso, a convergência possibilitou uma interação mais direta com os espectadores, resultando em benefícios como a ampliação do alcance do programa e o feedback instantâneo do público. E5 mencionou que "*os maiores benefícios são a ampliação do alcance do programa, a possibilidade de feedback instantâneo do público e a criação de uma comunidade online em torno do programa.*"

Essas observações indicam que a convergência de mídias é vista como uma estratégia crucial para aumentar o *engagement* e a participação do público, além de proporcionar novas oportunidades de marketing e patrocínios (ALBADRI, 2023; JENKINS, 2006; LEV MANOVICH, 2001).

Depois, na segunda categoria, papel do Facebook, as respostas foram agrupadas em cinco subcategorias: utilização do Facebook, tipos de conteúdo, medição do impacto, desafios enfrentados e diferença na interação com o público.

Os entrevistados relataram que utilizam o Facebook principalmente para promover episódios, partilhar clipes e teasers, e cativar o público com enquetes e discussões. Este padrão foi evidente nas respostas de E1, E2 e E3, que afirmaram: *“Utilizamos o Facebook para promover episódios, compartilhar clipes e teasers, e engajar o público com enquetes e discussões.”* E4 ampliou este uso ao incluir transmissões ao vivo de eventos e bastidores: *“Promovemos o programa, engajamos o público com conteúdos exclusivos e realizamos transmissões ao vivo de eventos e bastidores.”*

Quanto aos tipos de conteúdo partilhados variam entre vídeos dos melhores momentos, fotos dos bastidores, enquetes interativas e atualizações sobre episódios futuros. E1 exemplificou isso ao dizer: *“Compartilhamos vídeos dos melhores momentos, fotos dos bastidores, enquetes interativas e atualizações sobre os próximos episódios.”* E7 também mencionou a publicação de trailers de episódios e clipes dos momentos mais emocionantes: *“Publicamos trailers de episódios, enquetes, fotos dos bastidores e clipes dos momentos mais emocionantes do programa.”*

A medição do impacto das atividades no Facebook é feita principalmente através de métricas de *engagement*, como “gostos”, partilhas, comentários, e pela análise do aumento na audiência do programa na TV após postagens populares. E1 explicou: *“Mediamos o impacto através de curtidas, compartilhamentos, comentários e a análise do aumento na audiência do programa na TV após postagens populares.”* E4 corroborou: *“Usamos métricas de engajamento como curtidas, comentários, compartilhamentos e o aumento na audiência na TV após postagens específicas.”*

Os maiores desafios mencionados incluem a necessidade de manter o conteúdo sempre atualizado e relevante, e lidar com comentários negativos ou trolls. E1 resumiu bem esses desafios: *“Os maiores desafios são manter o conteúdo sempre atualizado e relevante, e lidar com comentários negativos ou trolls.”* E5 também destacou a dificuldade de manter o conteúdo interessante: *“Manter o conteúdo sempre interessante e lidar com comentários negativos.”*

Os entrevistados notaram uma maior interação do público com o programa após começarem a usar o Facebook de forma mais ativa. E1 afirmou: “*Sim, notamos uma maior interação do público com o programa após começarmos a usar o Facebook de forma mais ativa.*” E8 também observou um aumento significativo na interação: “*Sim, o Facebook aumentou significativamente a interação com nosso público e trouxe novos espectadores para o programa.*”

As entrevistas indicam que o Facebook é uma ferramenta vital para a promoção e *engagement* dos programas "Janela Aberta" e "A Tarde é Nossa". A plataforma amplia o alcance dos programas e também proporciona uma interação direta e constante com o público, contribuindo para o aumento da audiência e criando uma comunidade ativa em torno dos programas (MIN *et al.*, 2015; ODUNAIYA *et al.*, 2020; WOHN & NA, 2011). No entanto, os desafios de manter o conteúdo relevante e gerir o feedback negativo são aspetos que requerem atenção contínua.

Na terceira categoria, popularização dos programas, a análise das entrevistas revela como o Facebook desempenha um papel crucial na expansão da visibilidade e na ampliação da audiência dos programas "Janela Aberta" e "A Tarde é Nossa". Os dados recolhidos mostram um padrão consistente na utilização da plataforma para impulsionar a popularidade dos programas.

Primeiramente, o Facebook é destacado como uma ferramenta essencial para a popularização dos programas. Todos os entrevistados mencionaram o papel significativo que a plataforma desempenha ao permitir que os programas alcancem um público mais amplo. Por exemplo, E1, E2, E3 e E6 concordam que o Facebook é crucial para alcançar pessoas fora do alcance da TV tradicional. E1 afirmou que “*o Facebook tem sido crucial para a popularização do programa, permitindo que alcançássemos pessoas que talvez não nos conhecessem apenas pela TV*”. Esse testemunho é repetido por outros

entrevistados, sublinhando a capacidade do Facebook de ampliar o público e aumentar a visibilidade dos programas.

Em termos de impacto na audiência, vários entrevistados notaram um aumento significativo após campanhas ou postagens no Facebook. E4, E7, E9, E11, E13, E17 e E19 relataram que a promoção de episódios e eventos no Facebook levou a aumentos notáveis na audiência. E4 destacou um caso em que *"um vídeo de um momento engraçado do programa se tornou viral, resultando em um aumento notável na audiência na semana seguinte"*. Isso demonstra claramente que o Facebook pode gerar um impacto direto e positivo na audiência dos programas, transformando campanhas e postagens em oportunidades de engajamento massivo.

O feedback e a interação com o público também são aspetos destacados. O Facebook não só ajuda na promoção, mas também fornece um canal para receber e agir sobre o feedback do público. E1 e E8 observaram um aumento na interação e na participação do público após começarem a usar o Facebook mais ativamente. E1 comentou: *"Notamos uma maior interação do público com o programa após começarmos a usar o Facebook de forma mais ativa."* Este feedback permitiu ajustes no conteúdo e melhor alinhamento com os interesses dos espectadores, conforme observado por outros entrevistados.

No entanto, os entrevistados também enfrentam desafios significativos. Manter o conteúdo atualizado e relevante é um desafio constante, como apontado por E1 e E5, que destacaram a dificuldade em manter o conteúdo interessante e a necessidade de lidar com comentários negativos e trolls. Esses desafios indicam que, apesar dos benefícios do Facebook, a gestão de conteúdo e feedback requer atenção e esforço contínuos.

Em resumo, o Facebook é amplamente reconhecido como uma ferramenta vital para a popularização dos programas "Janela Aberta" e "A

Tarde é Nossa". Ele ajuda a expandir o alcance dos programas, aumentar a audiência e promover uma interação direta e constante com o público (MIN et al., 2015; ODUNAIYA *et al.*, 2020; WOHN & NA, 2011).

Por último, na quarta categoria, perspectivas futuras, os dados das entrevistas indicam uma visão uniforme e otimista sobre o futuro da integração entre TV e redes sociais, com um foco claro em expandir a interatividade e criar conteúdos exclusivos para as plataformas digitais.

A grande maioria dos entrevistados vê a integração entre TV e redes sociais como um fenómeno em expansão. Todos os entrevistados, sem exceção, acreditam que essa integração se aprofundará ainda mais no futuro. Depois, a maioria destacou que veremos uma intensificação na colaboração entre estas plataformas. E4 observou que "a integração entre TV e redes sociais deve se aprofundar, com mais conteúdos exclusivos para as plataformas digitais e maior interatividade ao vivo." De forma semelhante, E8 afirmou: "Vejo a integração entre TV e redes sociais se intensificando, com conteúdos exclusivos para cada plataforma e uma interação mais dinâmica e em tempo real."

Em relação às estratégias para o futuro, os entrevistados planeiam utilizar mais transmissões ao vivo e criar conteúdos exclusivos para os seguidores. A larga maioria apontou para um aumento nas transmissões ao vivo no Facebook e a criação de conteúdos interativos, como quizzes, enquetes e bastidores. E4 explicou que "*planejamos mais conteúdos interativos como quizzes e transmissões ao vivo de bastidores, além de campanhas de engajamento com prêmios para os seguidores.*" E7 também indicou uma direção similar: "*Planejamos investir mais em vídeos ao vivo e em conteúdos interativos, como quizzes e enquetes em tempo real.*"

A análise revela que todos os entrevistados partilham a expectativa de que a integração entre TV e redes sociais será cada vez mais robusta. Eles destacam que o uso crescente de conteúdos exclusivos e a intensificação da

interatividade ao vivo serão aspetos centrais dessa evolução. E21 resumiu bem a perspectiva ao afirmar: "*Acredito que veremos uma integração ainda maior entre TV e redes sociais, com conteúdos exclusivos e mais interações ao vivo.*"

Em suma, as perspectivas futuras revelam uma visão uniforme e positiva sobre a integração crescente entre TV e redes sociais. Os profissionais entrevistados antecipam um futuro onde a colaboração entre essas plataformas será mais intensa, com uma maior oferta de conteúdos exclusivos e uma interação ao vivo mais rica. As estratégias para alcançar esses objetivos incluem um foco significativo em transmissões ao vivo e em conteúdos interativos, que prometem cativar ainda mais o público e fortalecer a presença digital dos programas.

4.3. Pesquisa de Opinião com o Público

Foram recolhidos 12 questionários, sendo que a maioria era do género feminino (n=7) (figura 4).

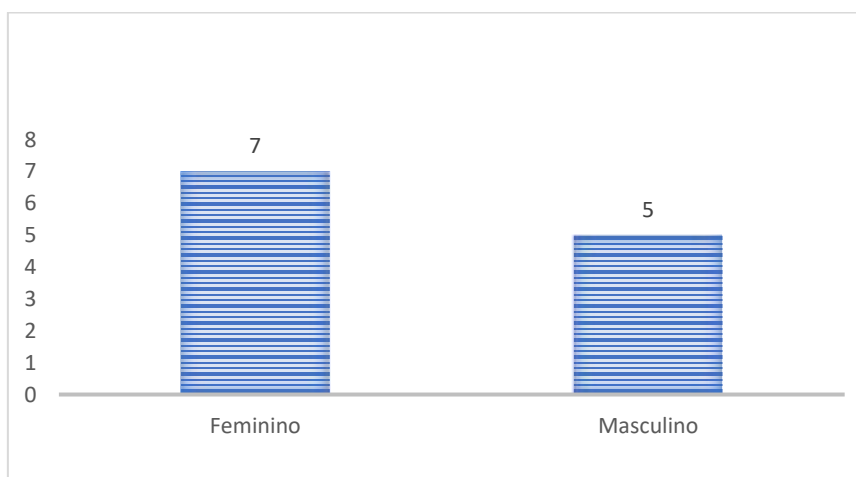


Figura 4. Género

A maioria dos participantes (n=8) utiliza o Facebook semanalmente, enquanto 3 acedem à plataforma diariamente e apenas 1 o faz raramente (Figura 5). Notavelmente, todos os utilizadores diários são do género

masculino e têm idades que variam entre 24 e 28 anos. Em contraste, todas as utilizadoras femininas, que representam a maioria (n=7), usam o Facebook semanalmente, e a faixa etária predominante entre elas é de 31 a 35 anos.

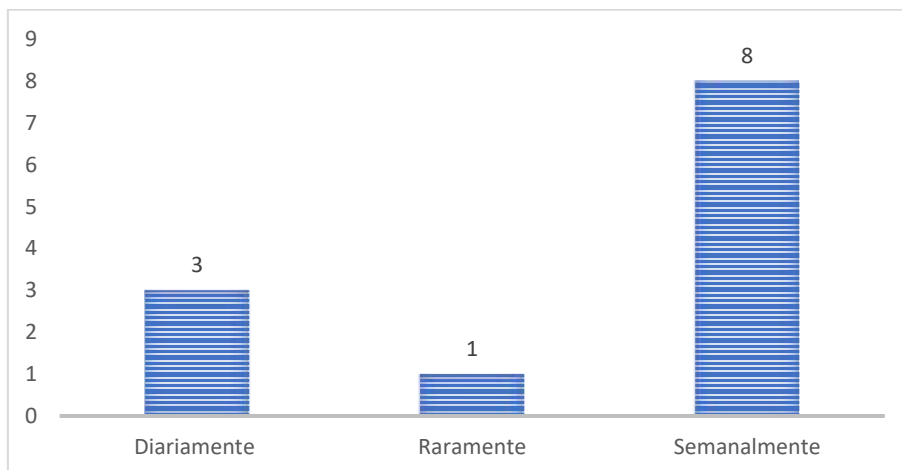


Figura 5. Frequência do uso do Facebook

Essa distribuição sugere uma diferença de comportamento entre géneros e faixas etárias, com os homens jovens a mostrar uma tendência para um uso mais frequente da plataforma em comparação com as mulheres, que tendem a usar o Facebook de forma menos intensa, mas regular.

Quando questionados sobre o consumo de programas de TV, verificou-se que todos os participantes assistem a programas de TV, mas com diferentes frequências. A maioria (n=8) assiste semanalmente, indicando um padrão de visualização regular, mas não diário.

Quanto ao uso do Facebook, as respostas revelam que todos os participantes seguem as páginas dos programas, exceto um, que não segue nenhuma página.

Os que seguem as páginas, referem na maioria (n=9) que consome “*fotos, enquetes e notícias/atualizações*”, enquanto 3 participantes também consomem “*vídeos, enquetes e notícias/atualizações*”. Todos os respondentes que seguem páginas interagem com as postagens, sugerindo um *engagement* ativo com o conteúdo que consomem. Isso indica que a interação com as

postagens está bastante disseminada entre os utilizadores, e que a escolha dos tipos de conteúdo, principalmente fotos e enquetes, pode ser um fator significativo para o *engagement* no Facebook.

A análise das respostas sobre o impacto do Facebook na popularização dos programas de TV mostra que, na maioria dos casos, a plataforma desempenha um papel significativo na decisão de assistir a programas. A maioria dos participantes (n=11) considera que o Facebook ajudou na popularização dos programas, citando frequentemente que gosta de ver “*fotos dos bastidores, enquetes, e vídeos dos melhores momentos, que tornam a experiência mais interativa e imersiva*”. Os respondentes mencionam frequentemente que “*gostariam de ver mais conteúdos ao vivo, bastidores, e interações diretas com os apresentadores, destacando um desejo por mais transparência e envolvimento.*”

Os exemplos fornecidos mostram que o Facebook atua como um meio de aumentar a curiosidade e o *engagement*. Por exemplo, ver enquetes sobre temas polémicos ou participações de convidados no programa gera um interesse direto e leva os utilizadores a assistir aos episódios correspondentes. A única exceção no feedback é um participante que não vê uma influência significativa do Facebook na decisão de assistir aos programas, o que pode indicar uma variação individual na forma como a plataforma afeta os hábitos de visualização.

Em resumo, o Facebook parece ser uma ferramenta eficaz para gerar interesse e *engagement* com programas de TV, principalmente através de conteúdo interativo e atualizações regulares, que contribuem para a popularização e o aumento da audiência dos programas (MIN *et al.*, 2015; ODUNAIYA *et al.*, 2020; WOHN & NA, 2011).

Por fim, as sugestões e melhorias fornecidas pelos participantes revelam um desejo significativo por maior interação e *engagement* com os programas de TV através do Facebook. Muitos expressam a vontade de ver

“*mais concursos e sorteios*”, evidenciando que incentivos tangíveis como prêmios são altamente valorizados e podem aumentar a participação e a lealdade dos seguidores. Além disso, há uma forte demanda por “*mais transmissões ao vivo e conteúdos exclusivos que não estão disponíveis na TV*”, como a “*possibilidade de enviar perguntas em tempo real e participar de sessões de perguntas e respostas com os apresentadores*”. Essa interação direta sugere uma busca por uma conexão mais envolvente e personalizada com o conteúdo. Os participantes também sugerem promover os programas noutras redes sociais para expandir o alcance e atrair um público mais amplo. Desejam “*enquetes interativas que possam influenciar o conteúdo do programa*”, o que indica que a participação ativa nas redes sociais pode ser um fator crucial para o *engagement*. Em suma, aprimorar esses aspetos pode aumentar o *engagement* dos seguidores e também criar uma experiência mais dinâmica e envolvente para os espectadores.

CONCLUSÃO

Este estudo analisou o papel do Facebook na popularização dos programas de televisão “Janela Aberta” da TPA e “A Tarde é Nossa” da TV Zimbo, investigando como a convergência de mídias e o uso estratégico das redes sociais podem influenciar o *engagement* e a audiência televisiva em Angola.

Os resultados da análise de conteúdo das páginas de Facebook dos programas demonstraram que ambas as emissoras utilizam a plataforma de maneira eficaz para promoverem os seus conteúdos, interagir com o público e aumentar a visibilidade dos seus programas. As postagens frequentes, transmissões ao vivo, e a utilização de elementos interativos, como pesquisas e comentários, foram identificadas como práticas comuns que contribuem significativamente para o *engagement* dos telespectadores. As entrevistas com produtores e apresentadores revelaram que o uso do Facebook é considerado uma estratégia essencial para alcançar e manter a audiência,

especialmente entre os telespectadores mais jovens e tecnicamente inclinados. Os entrevistados destacaram que o feedback instantâneo e a capacidade de interagir diretamente com o público são vantagens chave que as redes sociais proporcionam, permitindo ajustes rápidos na programação e no conteúdo. A pesquisa de opinião com o público corroborou essas descobertas, indicando que a maior parte dos telespectadores valoriza a interatividade oferecida pelo Facebook e utiliza frequentemente a plataforma para acompanhar novidades, participar de discussões e influenciar o conteúdo dos programas. A pesquisa também mostrou uma correlação positiva entre a frequência de interação nas redes sociais e o nível de satisfação e lealdade ao programa. As descobertas deste estudo têm várias implicações para as duas estações de televisão em Angola e para a utilização das redes sociais como uma ferramenta de *engagement* e marketing. Primeiro, destacam a importância de integrar as redes sociais nas estratégias de mídia das emissoras para maximizar o alcance e a interação com o público. Segundo, indicam que a personalização e a interatividade são elementos críticos para manter a relevância e a popularidade dos programas televisivos.

Além disso, este estudo sugere que as emissoras de televisão angolanas podem beneficiar se investirem em formação e recursos para melhorar a sua presença digital e a eficácia das suas estratégias de mídia social. São práticas recomendadas a criação de conteúdo exclusivo para plataformas digitais e a utilização de análises de dados para entender melhor as preferências e comportamentos do público. Embora este estudo tenha fornecido dados sobre o papel do Facebook na popularização de programas televisivos em Angola, há áreas que podem ser exploradas em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA LUSA (2008). Primeiro canal televisivo privado angolano, "TV Zimbo", lançado no domingo. https://www.rtp.pt/noticias/cultura/primeiro-canal-televisivo-privado-angolano-tv-zimbo-lancado-no-domingo_n168296

ALBADRI, H. (2023). The Convergence of Traditional Media to the Digital Communicative Environment- The Reality and Gap. *Inf. Sci. Lett.* 12(4), 1827-1839. <https://doi.org/doi:10.18576/isl/120408>. Acesso, 2024.

ARTERO, J. P. (2010). *Online Video Business Models: YouTube Alternatives*. Palgrave Macmillan.

BELL, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.

BENGUELA, G. (2023). Cobertura e Representação Mediáticas do Discurso e das Ações Políticas do Governo Angolano, em Portugal e Angola (2017- 2020) [Tese de Doutoramento, ISCSP]. Repositório da Universidade Técnica de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/27581/2/Tese%20-%20Gabriel%20Benguela.pdf> Acesso, 2024.

BENTO, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64 (VII), 40-43.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

BOYD, D. M., & ELLISON, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x> Acesso, 2024.

CHENG, M.-H., WU, Y.-C., & CHEN, M.-C. (2016). Television Meets Facebook: The Correlation between TV Ratings and Social Media. *American Journal of Industrial and Business Management*, 06(03), 282–290. <https://doi.org/10.4236/ajibm.2016.63026> Acesso, 2024.

DWYER, T. (2010). *Media Convergence*. McGraw-Hill Education.

ESTEVES, C. (2024). TV Zimbo precisa de 7 a 8 milhões de euros para revitalização técnica. *Jornal de Angola*. <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/tv-zimbo-precisa-de-7-a-8-milhoes-de-euros-para-revitalizacao-tecnica/> Acesso, 2024.

FOWLER, F. J. (2014). *Survey Research Methods*. SAGE Publications.

GUIDE, A. (2007). TPA – O modelo de TV pública de Angola [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório da Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-21072009-201835/publico/5065304.pdf> Acesso, 2024.

GUO, M. (2018). How Television Viewers Use Social Media to Engage with Programming: The Social Engagement Scale Development and

Validation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 62(2), 195–214. <https://doi.org/10.1080/08838151.2018.1451856> Acesso, 2024.

HENRIQUE, M. (2021). O serviço público de televisão em Angola e a implementação da televisão digital terrestre. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Comunicação Social]. Repositório da Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13826/1/MASSUNGA%20HENRIQUES-9713.pdf> Acesso, 2024.

JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.

KRIPPENDORFF, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. SAGE Publications.

MAIA, A. (2020). *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa. Elaboração, aplicação e análise de conteúdo*. Pedro & João Editores.

MAINSEL, S. (2021) *As Quatro Idades da Televisão Pública de Angola*. Mayamba Editora Luanda.

MANOVICH, L. (2001). *The Language of New Media*. MIT Press.

MEIRINHOS, M. & OSÓRIO, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2 (2), 49-65.

MIN, J., ZANG, Q., & LIU, Y. (2015). The influence of social media engagement on TV program ratings. In *2015 Systems and Information Engineering Design Symposium*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/sieds.2015.7116990> Acesso, 2024.

ODUNAIYA, O., AGOYI, M., & OSEMEAHON, O. S. (2020). Social TV Engagement for Increasing and Sustaining Social TV Viewers. *Sustainability*, 12(12), 4906. <https://doi.org/10.3390/su12124906> Acesso, 2024.

TPA (2024). A TPA é um canal Canal generalista, dedicado à informação, ficção e entretenimento, parte integrante da Televisão Pública de Angola. <https://www.tpa.ao/ao/gca/index.php?id=252> Acesso, 2024.

WOHN, D. Y., & NA, E. K. (2011). Tweeting about TV: Sharing television viewing experiences via social media message streams. *First Monday*, 16(3).

COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

José Eronildo de Melo¹²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a importância da formação continuada dos professores no ensino de matemática. O estudo resulta de uma investigação mais ampla, aborda a influência da formação continuada de educadores no progresso do ensino e da aprendizagem dos alunos da educação básica no ensino de álgebra. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, descritiva com método indutivo. O artigo aborda a formação de professores na área de matemática; inicialmente são apresentados os avanços nessa área e os espaços acadêmicos de debate e divulgação. Da mesma forma, desenvolve duas perspectivas de investigação sobre o que implicaria melhorar a educação matemática por meio da formação continuada, e a outra o resultado na prática educativa em sala de aula, por meio dos processos interacionais entre alunos e professores. O resultado do estudo apontou que a melhoria substancial nas práticas educativas na sala de aula de matemática pressupõe que os professores desenvolvam conhecimentos explícitos sobre o ensino de álgebra; ou seja, adquira competências por meio de uma formação docente que tenha vínculos firmes com os dois lados: com o prático e com o teórico, que promova a relação dos seus conhecimentos teóricos com os conhecimentos necessários à prática docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Matemática. Álgebra. Prática Docente.

ABSTRACT

This research aims to analyze the importance of continuing education for teachers in teaching mathematics. The study is the result of a broader investigation, addressing the influence of continuing education for educators on the progress of teaching and learning of basic education students in teaching algebra. A qualitative, descriptive study with an inductive method was developed. The article addresses teacher education in the area of mathematics; initially, it presents the advances in this area and the academic spaces for debater and dissemination. Likewise, it develops two research perspectives on what would imply improving mathematics education through continuing education, and the other on the result in educational practice in the classroom, through the interactive processes between students and teachers. The result of the study indicated that the substantial improvement in

¹²Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable.

educational practices in the mathematics classroom presupposes that teachers develop explicit knowledge about the educational processes underway; that is, teacher education that has firm links with both sides: with the practical and with the theoretical, which promotes the relationship of their theoretical knowledge with the knowledge necessary for teaching practice.

Keywords: Teacher Training. Mathematics. Algebra. Teaching Practice.

1. INTRODUÇÃO

A literatura pedagógica tem insistido que a formação continuada ou o desenvolvimento profissional deve ajudar os professores a adquirirem e desenvolver determinadas aprendizagens que conduzam a uma melhoria na sua prática e, conseqüentemente, na experiência escolar e na aprendizagem dos alunos (CAENA, 2019).

Investigar o impacto da formação, no entanto, é extremamente difícil porque intervêm múltiplos fatores e dinâmicas que não correspondem, estritamente falando, aos programas de formação de professores. Até porque, para estabelecer com fundamento as relações desejáveis entre a formação recebida, a aprendizagem dos professores e o seu reflexo na qualidade do seu ensino nas salas de aula e, por fim, na aprendizagem dos alunos, seriam necessários, hoje, sofisticados desenhos de investigação que infelizmente hoje ainda é muito escasso (BORKO, JACOBS E KOELLNER, 2020).

Algumas questões relacionadas a este tópico complexo são abordadas no estudo. Será feita referência a algumas abordagens teóricas sobre o impacto da formação continuada nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos. A análise da incidência da formação continuada, que, como já foi dito, é um tema cheio de polêmicas e complexidades, tem sido alvo de diversas abordagens. Muitos deles centram-se mais na forma como a formação recebida influencia os próprios professores, a sua aprendizagem, atitudes e práticas, do que os alunos e os seus resultados. Vale citar, a título ilustrativo, contribuições como a de Huber (2021), que estabelece três categorias de impacto, todas voltadas para o professor: a) a

natureza coletiva ou individual do impacto; b) a mudança nas competências, atitudes e satisfação dos participantes; e c) a transferência do que foi aprendido nos diferentes níveis da prática profissional na escola, nas relações profissionais com colegas, no trabalho e na dinâmica do ensino.

Ingvarson, Meiers e Beavis (2020, p. 10) sublinham que: “o impacto da qualidade da formação não deve ser medido apenas em termos de saber se cumpre os objetivos para os quais foi concebido, mas também em termos do grau em que influencia a investigação”, baseadas em práticas de ensino eficazes. Os referidos autores relacionam a incidência da formação com quatro grandes aspectos também intimamente ligados ao professor e à sua docência: 1) Conhecimento: quanto ao conteúdo que ensinam, às estratégias para ensiná-lo, à forma como os alunos aprendem e como responder às diferenças individuais. 2) A prática docente: estabelecer relações adequadas entre os objetivos perseguidos e as atividades desenvolvidas; gerenciar estruturas e atividades de sala de aula de forma mais oportuna; utilizar eficazmente estratégias de ensino-aprendizagem ajustadas aos conteúdos trabalhados e ao contexto da sala de aula; usar estratégias mais desafiadoras que envolvam mais os alunos e melhorem a atenção às necessidades individuais dos alunos. 3) Resultados de aprendizagem dos alunos: melhor entendimento daquilo em que está sendo instruído; maior envolvimento nas atividades de aprendizagem e melhores resultados escolares. 4) Senso de eficácia docente: capacidade de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e aumentar a confiança no ensino do conteúdo.

No que diz respeito ao impacto na aprendizagem dos alunos, há alguns anos Guskey (2022) estabeleceu a necessidade de avaliar o desenvolvimento profissional dos professores através da coleta de informação sobre cinco grandes aspectos: a) as percepções dos participantes sobre o mesmo; b) a aprendizagem que adquirem; c) organização, apoio e mudança; d) a utilização de novos conhecimentos e habilidades pedagógicas em sala de aula; e resultados de aprendizagem dos alunos. Os dois últimos referem-se expressamente ao impacto: o indicado em quarto lugar, referindo-

se ao impacto da formação na docência; e a quinta, ao aprendizado dos alunos, supostamente pela formação e aperfeiçoamento do ensino.

Explorar e determinar este quinto aspecto de que fala Guskey (2022) não é uma tarefa simples nem, claro, isenta de controvérsias; mais, se possível, do que poderia existir em relação à aprendizagem dos professores e à melhoria do ensino (ABOU-ASSALLI, 2023). Aqueles que pesquisam o assunto admitem que é possível que existem certas relações entre o desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino e a aprendizagem dos alunos, mas reconhecem que, seguramente, não ocorrem de forma direta ou linear e que, em qualquer caso, são difíceis de estudar e verificar. Por exemplo, Timperley (2018) e Timperley e Alton-Lee (2018) alertam para a complexidade desta questão que se torna evidente quando: a) se nota a diversidade de formas de definir e avaliar os “resultados” da aprendizagem dos alunos (de. aprender e avaliar conhecimentos e competências específicas, até aprender a aprender, desenvolver competências de colaboração, etc.), e b) reconhece-se a diversidade dos alunos nas salas de aula atuais ou toma-se consciência da invisibilidade do que ocorre dentro das classes.

Na mesma linha, o trabalho de revisão de Hightower, Delgado, Lloyd, Wittenstein, Sellers e Swanson (2019), referente ao campo americano, reconhece tal complexidade ao apontar que embora exista um certo conhecimento emergente sobre a relação entre o desenvolvimento profissional e o desempenho dos alunos e de que forma um impacta o outro, tal ligação nem sempre é evidente. Eles exemplificam isso referindo-se a um estudo experimental que, ao examinar as características do desenvolvimento profissional de alta qualidade, mostrou que aumentou o conhecimento dos professores e as práticas desejadas em sala de aula, mas não que isso “se traduziu em melhores resultados dos alunos ou em mudanças sustentadas na prática” (HIGHTOWER *et al.*, 2019 p.13).

Estas abordagens ao impacto da formação continuada podem servir para ilustrar as dificuldades envolvidas em explorar até que ponto

determinados programas e atividades de formação realizados contribuíram para a melhoria das práticas de ensino nas salas de aula e, por extensão, para a aprendizagem do corpo docente.

Além dos trabalhos internacionais citados, o tema também tem sido objeto de pesquisas no contexto da América Latina. Alguns estudos podem ser citados como exemplo. O primeiro Méndez (2019) tentou aplicar certas análises causais aos dados do relatório de 2013 do Teaching and Learning International Study (TALIS) e seu cruzamento com outros do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA 2012) estabelece relações entre a formação recebida e os resultados de desempenho em línguas, matemática e ciências sociais. A análise estatística, formalmente correta, permitiu-nos constatar que existem certas relações entre uma série de variáveis basicamente empíricas, mas desprovidas de qualquer quadro conceitual de referência. Limita-se à produção de dados secundários dos dois relatórios acima mencionados, que são considerados bons e fiáveis.

Assim, obtêm-se certas relações empíricas baseadas em dados (como se geridas estatisticamente pudessem falar por si), mas desconsideram-se as questões propriamente pedagógicas, organizacionais e profissionais do ensino e da construção da aprendizagem dos alunos segundo o PISA. Chama a atenção, por exemplo, que seja uma das características que mais prediz um melhor desempenho dos alunos. Além disso, ter realizado cursos sobre conhecimento do currículo uma das categorias de conhecimento base para o ensino de notável importância teórica segundo a literatura especializada está associado negativamente à aprendizagem dos alunos (ESCUADERO, GONZÁLEZ E RODRÍGUEZ, 2020), bem como atividades de formação que tratassem da “atenção às necessidades educativas especiais” ou de questões relacionadas com a “gestão da sala de aula”. Estes últimos também têm, na investigação científica relacionada com a formação e os seus efeitos, uma ampla valorização pela atenção indesculpável à diversidade e à construção de um ambiente e clima propício ao ensino e à aprendizagem.

No segundo trabalho de Hidalgo-Cabrillana e López (2019), foi tratado outro tipo de dados, mais representativos do ensino e da aprendizagem dos alunos, e as conclusões são melhor construídas. Mas, igualmente, as categorias utilizadas para catalogar as práticas de ensino (métodos tradicionais, métodos modernos) são, neste ponto, teoricamente fracas e, como o são, também o são as suas relações com os tipos de aprendizagem que, segundo o referido estudo, provocam um ou outros métodos. Mais uma vez, o excesso de empirismo e o desrespeito pelas condições, contextos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem (alunos), pelo currículo escolar e pelas escolas onde as práticas ocorrem, reduzem significativamente o significado das relações estatisticamente significativas encontradas. e suas implicações na formação de professores, no ensino e na melhoria do desempenho escolar.

No domínio da investigação pedagógica sobre a formação de professores e as suas relações possivelmente fracas com as práticas docentes e a aprendizagem dos alunos, existem tradições mais reflexivas e teoricamente mais bem fundamentadas, cuja ausência nas duas análises anteriores pode pôr em causa os resultados encontrados. Da mesma forma, existe uma consciência mais cautelosa (BORKO, JACOBS e KOELLNER, 2023) que leva a reconhecer, por um lado, que os dados empíricos são o resultado dos dispositivos de investigação que os constroem e, por outro lado, que para estabelecer causas presumidas entre variáveis, não são necessárias tanto análises estatísticas complexas, mas sim desenhos de investigação sensíveis aos contextos, fatores e dinâmicas que criam os fenômenos sob investigação e às relações existentes entre eles, sempre altamente afetados por fatores sociais e variáveis culturais e pedagógicas que não podem ser simplificadas. Os referidos referenciais teóricos em relação à formação, ensino e aprendizagem dos alunos abundam nesses pressupostos. Dessa forma, tem por objetivo analisar a importância da formação continuada dos professores no ensino de matemática, como objetivos específicos: discorrer sobre a formação continuada dos professores em relação a disciplina de matemática,

procura averiguar sobre a prática docente de matemática e descrever a respeito do ensino e a aprendizagem de álgebra.

2. FORMAÇÃO CONTINUA DOS PROFESSORES NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Na formação inicial, assim como na formação continuada de docentes de matemática, o período de práticas docentes, é uma etapa muito particular: Passar por esta experiência implica, para os professores de matemática, a transição da sua função de aluno para professor. Nessa transição eles recorrem ao conhecimento que necessitam para funcionar em sala de aula, ou seja, conhecimento que é necessariamente complexo e situado. Assim, o conhecimento adquirido na formação se confunde com o conhecimento das experiências docentes.

Atualmente, são muitas as demandas que os educadores devem assumir independentemente do nível escolar ou da modalidade educacional, segundo Vásquez Rodríguez (2014).

[...] Cada dia será mais decisivo saber em o quão profundo aprendemos, como a motivação e a aprendizagem estão conexas e qual a ligação entre a atenção e o desempenho acadêmico” (VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, 2014, p. 9).

Para garantir que o aluno aprecie muito mais o conteúdo. Nesse sentido, (Reyes, 2016) amplia que:

[...] Se os professores não tiverem à mão e também sempre a sua disposição os recursos de gestão de grupos, se não souberem organizá-los e motivá-los para atingir uma meta, o mais provável será que a sua autoridade se dilua ou acabem sobrecarregados pela força irracional do grupo (REYES, 2016, p.9).

Dessa forma, como escreveu este autor destaca-se assim, algumas características básicas que devem ser consideradas para a boa atuação dos professores. Posteriormente, acredita-se que quem vai exercer atividade profissional como educador exige a apropriação das referidas qualidades. Essas características devem ser desdobradas de forma inter-relacionada, sem considerar que alguns são mais fundamentais que os outros, sendo assim,

deverão ser diferentes na forma particular de atuação de cada um dos discentes.

Segundo Reys (2016), coloca que o professor deve estar permanentemente formado e estudar, tornar-se à condição suprema de sobrevivência, o aspecto diferenciador que distinguirá uns dos outros na procura de trabalho.

Alarcão (2020), menciona que além de fazer uma reflexão, que não basta ter conhecimento e dominar a matéria que orienta, é preciso permitir-se um aprendizado dinâmico e consistente em outros campos de desenvolvimento do ser humano e que, ao mesmo tempo, fortaleça suas competências e habilidades. Também aumenta o nível de certeza da aprendizagem do aluno.

Do ponto de vista de Reys (2016), a pesquisa deve ser parte da vivência diária do professor, para identificar problemas e contribuir para a solução. A ideia de apenas dar aulas vai oferecer ao professor pesquisador que verá em cada dificuldade, em cada falha de ensino ou em cada problema da sua instituição, uma oportunidade de refletir sobre o que você faz, de repensar uma estratégia de ensino ou de questionar uma proposta curricular. Para que dê aos alunos, principalmente em matemática, a oportunidade de construir a sua independência no método de aprendizado.

Sobre às capacidades e competências dos alunos, Barroso (2015) explica sobre os estilos de aprendizagem, considera que será importante revitalizar os conhecimentos e os contributos, especialmente aqueles relacionados com os processos e estilos de aprendizagem, com as dinâmicas de atenção e motivação, e com estratégias para promover processos metacognitivos.

Reconhecer os processos de aprendizagem todos os dias para Imbernón (2017) é outro desafio dos educadores, saber como aprendem, se relacionam e identificar a ligação entre os dispositivos de aprendizagem dos

alunos é fundamental para comentar, refletir, analisar tudo o que é complemento do ato educativo e deste em si.

Sobre o domínio da matéria, os professores não possuem recursos de gestão de grupo segundo Reyes (2016):

[...] se não souberem organizá-los e motivá-los para atingir um objetivo, o mais provável será que sua autoridade se dilua ou eles acabam esmagados pela força irracional das massas (REYES, 2016, p. 9).

Esta organização é relevante para compreender e orientar qualquer grupo. Sobre as mediações tecnológicas, Para Nóvoa (2017) refere-se ao atributo de aumento das TIC na educação, por isso. Assim como Reyes (2016) complementa que:

[...] vincular outras mediações tecnológicas ao seu ensino, mas não se trata apenas de sua utilização, mas de se colocar no papel de designer e produtor de materiais educativos” (REYES, 2014, p. 10).

Como salienta o autor, incorporando assim a literacia de outras disciplinas que promovam e contribuam para uma melhor apropriação dos conteúdos temáticos de uma área disciplinar. Ainda do ponto de vista de Reyes (2016), a implementação das diferentes dimensões do desenvolvimento humano. “Não se concentrar apenas no aspecto cognitivo ou intelectual, mas também prestar atenção à dimensão afetiva, à dimensão expressiva, à dimensão transcendente ou à dimensão moral” (REYES, 2016, p. 10) para que possam compreender, caracterizar, e refletir sobre as novas gerações.

Os professores devem ter maior comprometimento com a escrita, pois “não poderão continuar sendo replicadores de vocábulos estrangeiros”. Ao contrário, terão que se dispor para pronunciar a sua voz, às suas próprias reflexões” (REYES, 2016, p. 11) e também incentivam seus alunos a fazerem-no.

E por fim, espera-se que possa surgir dos professores, a qualidade mais forte e constante que pode ser oferecida, refere-se ao fato de que: inquestionavelmente, o valor do professor se reflete em cada ato que ele atinge, e mais ainda quando se trata daquele professor que orienta e orienta

aqueles estudantes com necessidades educacionais especiais. O professor pode cooperar para fortalecer e edificar o futuro, mas esta é a decisão de cada um de seguir o rumo desejado.

2.1. Prática docente de matemática

Segundo Blanton e Kaput (2020), no exercício da prática pedagógica da disciplina de matemática intervêm fatores que definem e orientam o trabalho educativo de um professor, como os aspectos institucionais que se estabelecem no perfil do aluno e sob o perfil docente, que orienta o processo de ensino-aprendizagem, a filosofia e modelo pedagógico que se é vivido no cotidiano. Outros dos fatores determinantes, é a idade do professor, a experiência, a vocação, o nível de estudos ou cursos realizados, condescende em refletir que as ações dos professores correspondem ao estabelecimento da relação educador-aluno, para que possam compreender que a educação começa a partir contexto e conhecimento do aluno.

Assim, de acordo com Brosseau (2018), no método de averiguação é muito importante saber reconhecer os predicados e necessidades da comunidade educativa, pois serão elas que vão produzir as condições das experiências reais, de jeito a propor diversas soluções coerentes e relevantes em diferentes campos de ação e ser o eixo de intervenção.

Posto isto, como discorre Bruner (2023), o exercício docente, a sua abordagem, método, didática, pedagogia e a própria ação docente, dependerão da conceitualização de ensino, aprendizagem, da didática e estratégia, e avaliação, tanto mais diversificada e quanto mais amplo for o impacto, maior será a reação gerada na experiência educacional.

Como declara D'ambrósio (2020), conseqüentemente, a maioria dos professores de matemática possui uma gama de conhecimentos disciplinares significativos que orientam, mas poucos mesclam o conhecimento teórico com o conhecimento prático, pedagógico e didático. Nesta condição, é de extrema importância realçar o papel da tecnologia no processo de ensino-

aprendizagem da matemática como inevitável, uma vez que no dia a dia de todos os sujeitos é o único meio a utilizar para chegar a cada casa e aluno, onde ser didático, recursivo e contextualizado não é uma opção, mas uma obrigação para que a aprendizagem seja construída significativa em cada um dos participantes, atribuindo um protagonismo aos pais de família que fornecem o material, o espaço e as ferramentas que norteiam a educação, enquadrando também um papel fundamental na vocação do professor.

Conforme Duval (2020), para uma melhoria futura das práticas educativas de matemática parece bastante complexa, uma vez que nem os investigadores nem os formadores de professores têm uma descrição exaustiva do que deve ser entendido por prática educativa. Pelo contrário, as particularidades sociais, políticas e econômicas dos contextos em que as práticas educativas são realizadas exigem práticas educativas ótimas específicas, de acordo com a situação dada.

De acordo com Flores (2017), as descrições necessariamente precisam ser contextualizadas. Além disso, existem três problemas bastante complicados. Em primeiro lugar, existe um vago acordo mútuo na comunidade educativa de que o que é desejável é uma prática educativa construtiva, isto é, construtivismo ou melhor, construtivismo social na sala de aula de matemática.

No entanto, como ressalta Freitas (2019), é problemático que este conceito esteja aparentemente aberto a uma ampla gama de interpretações e, portanto, muitas vezes serviu e serve como disfarce para uma variedade de práticas escolares que nada condizem com o significado do conceito.

Em segundo lugar, conforme Germano (2019), este problema agrava-se porque se sabe que o que se pede nos exames é o que os alunos vão ter conhecimento. Estamos num período em que a análise e a inspeção comparativa do que os alunos conseguem aprender, do que os professores conseguem ensinar, do que as escolas conseguem realizar.

Devido às demandas técnicas de operacionalização de conteúdos matemáticos em problemas de teste, Kaput (2023), observou uma redução da matemática e das diversas formas de aprendê-la com graves consequências, uma vez que não são mais levadas em conta as construções individuais ou cooperativas dos alunos, mas sim o que o teste comparativo exige.

Em terceiro lugar, os estudos sociológicos na linha de pesquisa propagada por Bernstein (1998) sobre a equidade na educação suscitaram dúvidas fundamentais sobre o papel de uma pedagogia “construtivista” para a reprodução das desigualdades no campo da educação. Aparentemente, estas pedagogias “progressistas” tendem a favorecer os estudantes da classe média e, portanto, funcionam como um instrumento de manutenção da separação social de classes (BOURNE, 2023; LUBIENSKI, 2020).

Como expõe Laville (2020), as perspectivas dinâmicas, com suas abordagens aos processos argumentativos na educação e aprendizado da matemática em sala de aula, contrastam um momento contingente com a tradição da formação de professores. Esta tradição pode ser caracterizada pela sua organização normativa.

O objetivo da formação inicial segundo Lee (2021), (e em grande medida da formação continuada) continua a ser reduzir a complexidade da prática educativa e limitar as contingências da convivência de alunos e professores em sala de aula. Isto permite ao professor iniciante manter o fluxo de interação sob controle, apoiado por teorias normativas e um currículo oficial.

Para Mossi (2021), desta forma, as oportunidades de os alunos usarem seu aprendizado matemático são escassos. O problema subjacente é um conflito entre a teoria (matemática acadêmica, psicopedagogia) e a prática escolar. É muito corriqueiro nos cursos de capacitação de docentes os candidatos reclamarem da abundância de teoria e da invisibilidade da utilidade dessas teorias para sua futura prática profissional.

Vale ressaltar de acordo com Oakley (2017), que os futuros professores têm razão quando denunciam a preponderância do vago, do hipotético e do simulativo na formação inicial. Para eles, uma teoria educacional ou didática consiste em demandas e modelos fixos que nada têm a ver com a sua experiência da realidade escolar. Além disso, é comum nos programas de estudo das universidades brasileira que os estudantes se dediquem em grande parte a um estudo acadêmico de matemática, eventualmente acompanhado de alguma psicopedagogia, e muito pouco da chamada didática da matemática.

Como aponta Pais (2020), a didática da matemática como campo de estudo não ocupa muito lugar no estudo universitário dos futuros professores. Mas é um método prático de ensino, à medida que novos professores entram na sala de aula, talvez equipados com alguns conselhos de professores experientes. Contudo, estes professores (e também os professores mais experientes) carecem de conhecimentos ordenados e estruturados sobre os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula. As teorias que estudaram durante a formação inicial não abordaram as atividades essenciais das aulas de matemática. A sala de aula de matemática consiste essencialmente na coexistência de alunos e professores, pelo que uma teoria adequada deve concentrar-se nas relações que eles podem estabelecer entre si e no que diz respeito à matemática.

Como em todas as atividades, as práticas escolares instituídas tendem a contrapor visões novas e mais ativas do processo de ensino e aprendizagem. A mudança de perspectivas, ou paradigmas, é um procedimento lento e difícil, no qual os sucessos espontâneos são uma experiência extremamente rara.

Como aponta Duval (2020), no que diz respeito à prática de formação de professores de matemática, isso pode significar uma mudança radical de perspectiva. Antes havia primeiro as teorias (matemática, psicológica, pedagógica). A tarefa geral da formação de professores era viabilizar aquele

conhecimento teórico cujas origens muitas vezes estavam localizadas longe da aprendizagem e do ensino em sala de aula.

Esta mudança fundamental da matemática que os professores tinham de ensinar nas aulas foi excessivamente abrupta e muitas das vezes ininteligível, especialmente para a formação continuada de professores. Assim, as diversas tentativas de viabilizar a reforma matemática falharam (ESQUINCALHA, 2019).

Sendo assim como destaca Silva (2018), para cada maneira de formação de professores, é principalmente contraditório aplicar à prática educativa teorias que foram construídas independentemente e fora da realidade escolar. Também não parece muito promissor tentar ajustar a prática de ensino e aprendizagem da matemática a uma teoria, seja ela qual for, que não adere a essa própria prática.

2.2. O ensino e a aprendizagem de álgebra

Um dos problemas pendentes na formação inicial de professores de matemática tem sido estabelecer a relação entre teoria e prática (KIERAN; 2022). Nesse sentido, propõe-se que a prática docente na formação inicial de professores de matemática favorece a articulação de vários tipos de conhecimentos de forma explícita (BOLA; COLINA; BAIXO, 2021). Por esta razão, os programas de formação procuram hoje incorporar uma variação à dinâmica de formação que se centra na reflexão na e sobre a prática para promover a ligação entre a prática e o conhecimento teórico.

Há vários anos que se fala da reflexão como uma qualidade desejável do professor. Prova disso é a profusa literatura internacional que relata experiências de reflexão com professores (KIERAN; 2022). Em particular, a abordagem realista inclui a reflexão sistemática na formação de professores para promover os processos de conexão entre teoria e prática (MELIEF; TIGCHELAAR; KORTHAGEN, 2019). O desafio da formação consiste em ajudar os futuros professores a incorporarem conhecimentos teóricos sobre o

ensino-aprendizagem da matemática, de forma reflexiva, para tomarem decisões informadas nas suas intervenções docentes, condição essencial se entendermos o professor de matemática como um profissional prático reflexivo (FLORES, 2019).

Enquadrado neste desafio, será realizada uma investigação centrada na reflexão que os futuros professores de matemática realizam durante as práticas docentes (CASTILHANOS; FLORES; MORENO, 2019).

Muitos alunos têm muita dificuldade e barreiras de aprender álgebra. Esta é uma situação fundamentada e dada por quase todas as comunidades de professores e investigadores em educação matemática.

Segundo Miguel, Fiorentini e Miorim (2022), os professores confirmam que os alunos não obtêm conhecimentos algébricos satisfatórios, apesar do esforço colocado no seu ensino. A consciência desta situação tem gerado muitos trabalhos de investigação que procuram detalhar, da forma mais ampla possível, o problema da aprendizagem da álgebra, assim como as causas que lhe dão origem e como encontrar soluções que venham a diminuir este problema. Um grande número de estudos estão focados em investigar as dificuldades que os alunos encontram no trabalho algébrico escolar e que os leva a produzir erros nele, bem como a identificar aqueles erros que são resistentes até mesmo a situações de ensino que podem ser consideradas “choque”. Entre as noções que causam dificuldade estão a resolução de expressões e tarefas algébricas que os alunos sintam necessidade de realizar porém não conseguem, porque não compreendem a linguagem algébrica para a qual “não veem” nenhum significado e que os leva a atribuir valores numéricos às letras ou a generalizar excessivamente certas propriedades; preservando a hierarquia de operações para os quais não encontram justificação; o uso de parênteses; a percepção do sinal de igual como expressão de equivalência, entre outros.

A pesquisa sugere que as dificuldades e obstáculos na aprendizagem de álgebra podem ser classificados em três tipos (LINS, 2019): aqueles que

são intrínsecos ao objeto, outros que são inerentes ao próprio sujeito, e aqueles que são uma consequência, talvez involuntária, de técnicas de ensino.

Aponta-se que as dificuldades e obstáculos inerentes ao objeto se devem, em grande parte, à própria natureza da álgebra, à sua linguagem, aos elementos que a compõem, assim como às regras que a regem. Que as dificuldades decorrentes ao assunto estão conexas à complexidade envolvida na abstração e generalização, ações que desempenham um papel de destaque na álgebra, enfatizando a componente abstrata dessas ações como um dos motivos que causam as dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem desta disciplina (BAUMGART, 2021).

Os diferentes enfoques permitem versar a introdução e o ensino da álgebra na escola em diversas posições. Porém, na prática educacional, esse trabalho não pode ser fundamentalmente separado porque uma situação ou contexto em muitas vezes provoca atividades algébricas relacionadas a mais de uma abordagem (ARAÚJO, 2018). Um equilíbrio entre os diferentes componentes da álgebra em referência das variadas metodologias que fazem com que ele os torne significativos, pode contribuir.

para os alunos compreenderem a relevância da álgebra, sua estrutura, o significado dos conceitos algébricos fundamentais e o uso do raciocínio algébrico (DA ROCHA, 2023).

O uso da tecnologia no ensino da álgebra, por sua vez, proporciona aos alunos apoio visual dos alunos em gráficos e representações simbólicas e tabelas que dá condições para manipulá-la e um instrumento que lhes dá condições de resolver problemas (KIERAN, 2022), entendendo que o uso de recursos tecnológicos necessita de um entendimento aprimorado de símbolos e operações com os mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se sobre o primeiro objetivo do estudo que foi analisar a formação continuada dos professores no ensino da matemática sobre álgebra, que os resultados mais importantes e confirmados da investigação no domínio da formação de professores, é a necessidade de ligar o prático ao teórico, a ênfase nos modos de aprendizagem da própria formação e a importância de desenvolver um sistema de categorias para descrever uma melhoria na escola. As práticas, permitem uma compreensão profunda da situação. Sem uma teoria da prática educativa em sala de aula, uma teoria dos processos interacionais entre alunos, professores e matemática, não há recurso para sair do impasse. Sem que os professores de matemática compreendam melhor o que está acontecendo nas suas salas de aula, todas as reformas regulamentares encontrarão o mesmo obstáculo. Eles não têm nenhum efeito além da superfície do que é ensinar e aprender. Uma melhoria substancial nas práticas educativas nas aulas de matemática pressupõe que os professores desenvolvam conhecimentos explícitos sobre os processos educativos em curso, ou seja, uma formação docente que tenha vínculos firmes com os dois lados: com o prático e com o teórico.

Uma teoria educacional não diz apenas uma descrição precisa das práticas escolares. A teoria abre espaço para novos olhares educacionais. O valor da teoria inclui o seu potencial prático inovador: a visão sustentada pelo pensamento sistemático.

Em relação ao segundo objetivo analisar a prática docente de matemática, acredita-se em referência à matemática que se ensina, a situação é inversa. Na maioria dos casos, os professores continuam aprendendo matemática canonicamente como ciência pura, ou seja, sem sequer pensar nos aspectos normativos e teóricos desse procedimento. Na maior parte, falta uma ligação entre o corpo teórico da matemática e as práticas matemáticas na sala de aula. Sem que os professores de matemática compreendam melhor que o ensino da matemática é sempre realizado numa base normativa, em muitos casos implícita, mas conferindo valor específico às práticas educativas,

permanecerá a tremenda dificuldade de relacionar a matemática acadêmica aprendida durante a sua formação.

De acordo com o terceiro objetivo que foi abordar sobre o ensino e aprendizagem da álgebra, verificou-se que o conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de álgebra que o manifesta, emerge intuitivamente logo no início do ciclo de aprendizagem. Este conhecimento avança quando se aprecia a sua natureza eminentemente processual. Ao longo do ensino e aprendizagem percebe-se que os estudantes incorporam situações que dão sentido à álgebra, para que assim, os alunos não se limitem à aplicação, mas sim apreciem a relação com outros cálculos aritméticos ou a sua utilização em problemas de aplicação. Finalmente com esta situação de dilema surge a ideia de significado estrutural, que lhes permite apreciar elementos conceituais de expressões algébricas.

Evidenciou-se por fim, que é imprescindível continuar a insistir no desenvolvimento de um pensamento complexo sobre a natureza da formação continuada de professores e as múltiplas relações que habitualmente mantêm com o cotidiano dos professores, os locais de trabalho e as interações que mantêm com colegas e outros. atores, incluindo estudantes. Qualquer abordagem que somente simplifique o conjunto de fatores, relações e dinâmicas que o modulam será, em vez de uma contribuição valiosa, um obstáculo ao lugar que pertence ao bom desenvolvimento e capacitação profissional.

REFERÊNCIAS

ABOU-ASSALI, M. “**A ligação entre o desenvolvimento profissional dos professores e o desempenho dos alunos: Uma visão crítica**”, International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English, vol. 2, nº 1, pp. 39-49.2023.

ALARCÃO, Isabel. **Didática: que sentido na atualidade?** Revista Cocar, Belém, Edição Especial n. 8, p. 11- 27, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em: 2023.

ARAÚJO, Elizabeth Adorno de. **Ensino de álgebra e formação de professores**. Educ. Mat. Pesqui., São Paulo, v. 10, n. 2, p. 331-346, 2018.

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc., v. 26, n. 92, pp. 725-751, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302005000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 de fev. 2020.

BARRY, Donald T. **Mathematics in search of history**. Vol. 93, No. 8. NCTM: New York, 2020.

BAUMGART, John K. **História da álgebra**. Trad. Hygino H. Domingues. São Paulo: Atual, 2021.

BERNSTEIN, B. **Pedagogia, controle simbólico e identidade: Teoria, pesquisa e crítica**. Madrid: Edições Morata.1998

BLANTON, Maria L.; KAPUT, James J. **Helping elementary teachers build mathematical generality into curriculum and instruction**. Dartmouth, MA (USA), 2020.

BOLA, DL; HILL, HC; BASS, H. **Conhecendo matemática para ensinar. Quem conhece matemática o suficiente para ensinar a terceira série e como podemos decidir?** Educador América, Washington, v. 29, não. 3, p.14-17, 2021.

BOLA, DL; HILL, HC; BASS, H. **Conhecendo matemática para ensinar. Quem conhece matemática o suficiente para ensinar a terceira série e como podemos decidir?** Educador América, Washington, v. 29, não. 3, p.14-17, 2021.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. Trad. Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2018.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. Trad. Maria do Carmo Romão. Portugal: Edições 70, 2023.

CASTELLANOS, M.; FLORES, P.; MORENO, A. **Iniciação ao desenvolvimento profissional de futuros professores de matemática e reflexão durante a prática docente**. **Revista Colombiana de Matemática Educacional**, Bogotá, v. 1, n.1, pág. 27-31, 2019.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2020.

DA ROCHA FALCÃO, Jorge Tarcísio. **Alfabetização algébrica nas séries iniciais. Como começar?** In: GEPEM, n.2 fev./jul. 2023 p. 27-36.

DUVAL, Raymond. **Quais teorias e métodos para a pesquisa sobre o ensino da matemática? Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 305-330. 2020a.**

ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. **Nicholas Bourbaki e o movimento matemática moderna.** Revista de educação, ciências e matemática. v.2 n. 3, 2019.

FLORES, Cláudia Regina. **Registros de representação semiótica em matemática: história, epistemologia, aprendizagem.** Boletim de Educação Matemática, vol. 19, núm. 26, 2019, p. 1-22 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, Brasil.

FLORES, P. Professores reflexivos de matemática: questões de formação e pesquisa. **PNA: Revista de Pesquisa em Didática da Matemática**, Granada, n. 1 pág. 139-158, 2017.

FREITAS, José Luiz Magalhães de. **Teoria das situações didáticas.** In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara. (org.) Educação matemática: uma (nova) introdução. 3. Ed. Revisada, 1 reimpr. São Paulo: EDUC, 2019.

GERMANO, MARCELO. **Uma nova ciência para um novo senso comum.** Campina Grande: EDUEPB, 2019.

GUSKEY, TR "Isso faz diferença? **Avaliando o Desenvolvimento Profissional**", Liderança Educacional, vol.59, no. 6, pp.45-41. [Links].2022

HIDALGO-CABRILLANA, A. E LÓPEZ-MAYAN, C.. **Estilos de ensino e desempenho: Perspectivas de alunos e professores**, documento de trabalho 15.02, Barcelona: Universidade Autònoma de Barcelona- Departament d'Economia Aplicada. Disponível em <http://www.ecap.uab.es/RePEc/doc/wpdeal502.pdf>. Acesso, 2024.

HIGHTOWER, AM; DELGADO, RC; LLOYD. SC; WITTGENSTEIN, R.; SELLERS, K. E SWANSON, CB **Melhorando a aprendizagem dos alunos apoiando o ensino de qualidade: questões-chave, estratégias eficazes**, Bethesda: Editorial Projects in Education, Inc. Disponível em http://www.edweek.org/media/eperc_qualityteaching_12.11.pdf Acesso, 2024.

HUBER, SG. “**O impacto do desenvolvimento profissional: Um modelo teórico para pesquisa empírica, avaliação, planejamento e condução de programas de treinamento e desenvolvimento**”, Desenvolvimento Profissional em Educação, vol. 37, não. 5, pp. 837-853. Acesso, 2024.

IMBERNÓN, F. **Ser docente en una sociedad compleja.** Barcelona: Grao, 2017.

INGVARSON, L.; MEIERS, M. E BEAVIS, A. **“Fatores que afetam o impacto dos programas de desenvolvimento profissional no conhecimento, na prática, nos resultados e na eficácia dos professores”**, Arquivos de Análise de Políticas Educacionais, vol.13, no. 10, s/p. Acesso, 2024.

KAPUT, J. J. **Algebraic skills and strategies for elementary teachers and students. K-12 mathematics and science: research and implications for policymakers, educators and researchers seeking to improve student learning and achievement (In brief): teacher and policymaker resources.** NCISLA vol. 3, n.1, 2023.

KIERAN, C. **The learning and teaching of school algebra.** In: GROUWS, D. (Ed.) Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York: Mcmillan, 2022. p. 3-34.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber.** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2020.

LEE, Lesley. **Early – but which algebra? The future of the teaching and learning of algebra.** In: ICMI STUDY CONFERENCE, 12, 2021. Melbourne (Australia). Proceedings... Melbourne: ICM, 2001. v. 2, p. 392-300.

LINS, Romulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI.** Campinas, SP: Papyrus, 2019.

LUBIENSKI, ST. **“A Clash of Social Class Cultures? Experiências dos alunos em uma sala de aula de matemática da sétima série com discussão intensiva.”** Diário da Escola Primária 100, no. 4. 2020

MELIEF, KA; TIGCHELAR, R.; KORTHAGEN. **Aprenda com a prática.** In: ESTEVE, O.; MELIEF, K.; ALSINA, A. (Ed.). Criando minha profissão: uma proposta para o desenvolvimento docente. Barcelona: Ed. Octaedro, 2019. p. 39-64.

MÉNDEZ, MI **Práticas docentes e desempenho dos alunos. Evidências do Talis 2013 e PISA 2012,** La Rioja: Governo de La Rioja/ Ministério da Educação, Cultura e Desporto-Governo de Espanha/Instituto Nacional de Avaliação Educacional/Fundação Santillana (online). Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/practicadocentesyr endimientoestudiantil.pdf?documentId=0901e72b81e17e0c> Acesso, 2024.

MIGUEL, A; FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. **Álgebra ou geometria: para onde pende o pêndulo?** In: **Pro-Posições**, v. 3, n.º1 (7): 39-54, 2021.

MIGUEL, Antônio; FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. **Álgebra ou geometria: para onde pende o pêndulo?** In: **Pro-Posições**, v. 3, n.º1 (7): 39-54, 2023.

MOSSI, Shayene Vieira. **Análise discursiva das representações semióticas mobilizadas por licenciandos em matemática no ensino e na aprendizagem de funções**. Dissertação de mestrado. Santa Maria, RS, 2021.

NÓVOA A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad Pesqui [Internet]. 2017. Oct;47(166):1106–33. Available from: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt#>. Acesso, 2024.

OAKLEY, Barbara A. **Aprendendo a aprender: como ter sucesso em matemática, ciências e qualquer outra matéria (mesmo se você foi reprovado em álgebra)**. Trad. Alexandre de Azevedo Palmeira Filho. 1 reimp. São Paulo: Infopress Nova Mídia, 2017.

PAIS, Luiz Carlos. **Transposição didática**. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara. (org.) Educação matemática: uma (nova) introdução. 3. Ed. Revisada, 1 reimpr. São Paulo: EDUC, 2020.

REYES, D. Y CANTORAL, R. **Empoderamiento docente: la práctica docente más allá de la didáctica... ¿Qué papel juega el saber en una transformación educativa?**. En Escuela de Ciencias de la Educación, año 12, vol. 2, no. 2., pp. 155-176. DOI: <https://doi.org/10.35305/rece.v2i11.2652016>. Acesso, 2024.

RODRÍGUEZ, C.. **El quehacer docente** de Fernando Vásquez Rodríguez. **Actualidades Pedagógicas**, (63), 265-267. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.31472014>

SILVA, Benedito Antonio da. **Contrato didático**. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara. (org.) Educação matemática: uma (nova) introdução. 3. Ed. Revisada, 1 reimpr. São Paulo: EDUC, 2018.

TIMPERLEY, H. E ALTON-LEE, A. **“Reenquadrando a aprendizagem profissional de professores: Uma abordagem política alternativa para fortalecer resultados valiosos para diversos alunos”**, Review of Research in Education , vol. 32, não. 1, pp. 328-369. DOI: 10.3102/0091732X07308968. 2018

PRÁTICAS EDUCATIVAS E VIVÊNCIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edlaine Pereira de Souza¹³

RESUMO

O presente artigo aborda as experiências pedagógicas vivenciadas no percorrer do curso de Licenciatura em Pedagogia realizado pela UFMT/ Universidade Federal de Mato Grosso em parceria com a UAB / Universidade Aberta do Brasil. Núcleo de Educação aberta e a distância – NEAD/ Modalidade a distância no Campus de Primavera do Leste /MT e tem como objetivo relatar e refletir as atividades desenvolvidas na disciplina de Práticas Educativas e Seminário III, que teve como temática principal a cultura lúdica nos espaços das creches e pré-escolas, sendo fundamental para as experiências da prática docente. O principal foco deste estudo foi o de abordar a ludicidade, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos na Educação Infantil, comparando e amparando estas experiências com as teorias estudadas no decorrer do curso. De modo que foi possível compreender como a ludicidade está presente no dia a dia da instituição observada, garantindo o desenvolvimento das crianças e a aprendizagem, com um impacto significativo na coordenação, socialização, raciocínio, imaginação e criatividade.

Palavras-chave: Ludicidade; Brincadeiras; Desenvolvimento; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article addresses the pedagogical experiences experienced during the Degree in Pedagogy course carried out by UFMT/Federal University of Mato Grosso in partnership with UAB/Open University of Brazil. Open and distance Education Center – NEAD/ Distance learning modality at the Campus of Primavera do Leste / MT and aims to report and reflect on the activities developed in the discipline of Educational Practices and Seminar III, which had as its main theme the playful culture in spaces daycare centers and preschools, being fundamental to the experiences of teaching practice. The main focus of this study was to address playfulness, games, games and toys in Early Childhood Education, comparing and supporting these experiences with the theories studied during the course. Therefore, it was possible to understand how playfulness is present in the day-to-day life of the observed institution, ensuring children's development and learning, with a significant impact on coordination, socialization, reasoning, imagination and creativity.

¹³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Educação Inclusiva com Ênfase na Educação de Surdos, IFMT/ Instituto Federal de Mato Grosso. edisouzapva123@hotmail.com

Keywords: Playfulness; Games; Development; Child education.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir de discussões e reflexões teóricas realizadas no decorrer do curso de Licenciatura em Pedagogia realizado pela UFMT/ Universidade Federal de Mato Grosso em parceria com a UAB / Universidade Aberta do Brasil. Núcleo de Educação aberta e a distância – NEAD/ Modalidade a distância no Campus de Primavera do Leste /MT. O estudo foi desenvolvido no formato de artigo científico, na modalidade relato de experiência e tem como objetivo estabelecer relações entre as teorias, estudadas, com as experiências adquiridas no decorrer do curso. Assim, busca interpretar por meio de textos, discussões e reflexões teóricas as práticas educativas e as vivências lúdicas na Educação Infantil.

A escolha desse tema para o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) iniciou com as atividades desenvolvidas na Práticas Educativas e Seminário III que foram fundamentais para o processo e elaboração do artigo e de suma importância para a formação acadêmica, pois o curso nos ensina como lidar com essas práticas nos fornecendo suportes necessários nas áreas de conhecimentos pedagógicos, através desses saberes podemos fazer planejamentos e traçar estratégias de aprendizagem e desenvolvimento, sendo imprescindíveis para a formação de identidade, autonomia, imaginação, criatividade e outros.

Sendo essenciais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, durante o trajeto de formação acadêmica e para o exercício da profissão docente. Essas práticas têm sido significativas ao proporcionar vivências de uma sala de aula nos espaços de convivência.

Dentre essas práticas se destacam as Práticas Educativas e Seminário Temático II que utilizaram os subsídios teóricos da Psicologia do desenvolvimento em contextos educacionais e as atividades lúdicas nos espaços das creches e pré-escolas. As Práticas Pedagógicas e Ensino Estágio

I que teve como aportes os conteúdos da disciplina de Literatura Infantil. Práticas Pedagógicas e Ensino de Estágio II, utilizando os referenciais teóricos da disciplina de Ciências Naturais.

Todos os componentes curriculares mencionados oportunizaram experiências e práticas significativas, também buscaram o uso das concepções dos autores estudados durante esse percurso, dando sustentação a essas vivências, possibilitando estabelecer relação entre as teorias e práticas experienciadas no decorrer do curso, e contribuíram para o conhecimento e contexto educacional, pois proporcionaram estímulos à reflexão de seu entorno pedagógico e social, promovendo caminhos para exercício da profissão docente. Enfim, essas experiências foram necessárias e primordiais para a formação acadêmica, proporcionando momento de aprendizagens pessoal e profissional, das práxis pedagógicas.

Portanto, o objetivo deste trabalho é relatar parte dessas práticas educativas, ocorridas durante esse processo de formação docente. Para este estudo a ênfase será dada à Práticas Educativas e Seminário III por proporcionar vivências na Educação Infantil, possibilitando momentos significativos para o exercício da capacidade de pesquisar, meditando e avaliando os objetos de estudo.

2. RELATO DAS PRÁTICAS REALIZADAS

O exercício do magistério requer um esforço muito grande e diferenciado de algumas profissões, é um trabalho minucioso e delicado, pois as ações do professor podem ser fundamentais para a formação humana, social e política do seu aluno, por isso o professor precisa estar preparado o melhor possível para atuar. Foi nesse contexto, que este trabalho foi desenvolvido, com base nas práticas experienciadas durante a formação no curso de Pedagogia, nas Práticas Educativas e Seminário III ao abordar a temática a cultura lúdica nos espaços das creches e pré-escolas.

Em vista disso, busco aprofundar meus conhecimentos no universo da cultura lúdica: o jogo, a brincadeira e os brinquedos, trazendo, em um primeiro momento, minha experiência, o que presenciei dentro da creche e pré-escola, comparando e amparando com os estudos teóricos realizados dentro deste mesmo tema.

A prática na referida disciplina foi realizada a observação em uma turma de alunos de 03 anos. Houve o primeiro passo de conhecer a professora e a turma. Posteriormente, ocorreu um encontro com a diretora, a qual proporcionou um conhecimento maior sobre a instituição e apresentou o Projeto Político Pedagógico (PPP). No decorrer da observação foi possível perceber que os alunos tinham uma rotina a seguir, que incluía o horário para o café da manhã e o almoço.

Na sala de aula, a professora organizou uma atividade previamente planejada, dirigida ao desenvolvimento motor, memorização de números, letras, etc. e trabalhou com essa atividade cerca de uma hora e meia a duas horas. No entanto, a turma que estava observando, na maioria dos dias, reuniu no pátio da instituição em virtude da Semana da Criança e teve aulas dirigidas, por meio de brincadeiras, com as demais turmas, professores, convidados e a direção da escola.

O momento dessa prática possibilitou perceber que os jogos e as brincadeiras são partes fundamentais e essenciais para a infância. De modo que o lúdico está presente na Educação Infantil, diariamente. E durante a experiência de uma semana de observação, acompanhei o desenvolvimento de várias brincadeiras, no espaço de convivência (sala de aula) e no ambiente exterior, como alongamentos, jogos, contação de histórias, quebra-cabeça, futebol, escorregador, balanço, pega-pega, esconde-esconde e outras, conforme as experiências relatadas nos tópicos abaixo.

2.1. Observações no Espaço de Convivência

A sala de aula era ampla e colorida e possuía um espaço de convivência chamado Cantinho da Leitura. Neste local, havia livros de contos, alguns brinquedos, livros de pinturas e, inclusive, ilustrações. Ao observá-lo percebi que as ilustrações desempenham um papel importante. E conforme Simão (2013) ensina, percebi que o aspecto visual chamava a atenção e ajudava na produção de leitura, uma vez que as imagens facilitavam uma narrativa com princípio, meio e fim e, por conseguinte, a memorização.

Naquele dia de observação, a professora recebeu as crianças na sala e começou a aula conversando com todas elas, dando um “bom dia” e ouvindo a história de uma criança sobre um fato que havia acontecido com ela. Muitos interagiram com o contado e, após, a professora colocou todos sentados na cadeira em uma mesa com quatro alunos. Posteriormente, chamou a atenção para o Cantinho da Leitura e mostrou um livro rico em imagens; um conto chamado “A Borboleta”.

Durante a contação de história percebi a admiração das crianças pelas ilustrações e o magnetismo e alegria proporcionados pelo suspense que a professora oferecia. As crianças ficaram curiosas em saber o que aconteceu com a borboleta e suas expressões facilmente mudavam a cada momento em que a professora narrava a história. Após o término, a professora entregou uma folha com desenho de borboletas para cada criança (Figura 1). Neste desenho, usaram lápis de cor, tesoura e cola; as crianças pintaram a borboleta e depois a professora instruiu-as a recortar o papel e colar em um palito.

Nesta atividade de contação de história, notei o envolvimento e comprometimento das crianças, bem como algo que vai além da simples recreação. De acordo com Simão (2013) essas experiências podem apresentar a possibilidade de ensinar um novo modo de leitura. A autora afirma que o trabalho com literatura de imagens insere a criança gradativamente em uma nova visão de leitura uma vez que ela aprende que na ilustração há um

simbolismo e que isso é também uma maneira de ler e entender as coisas e o mundo.

Em outra oportunidade de atividade manual, as crianças brincaram de massinha de modelar e palito de picolé. Fizeram desenhos como casas, números, bolas e a primeira letra do nome. A educadora as incentivava a criarem qualquer tipo de imagem e elas gostaram muito de brincar com massinhas e a professora misturou as cores e elas ficaram entusiasmadas em modelar as formas. Depois de brincar com as massinhas, a educadora conversou com as crianças para guardarem os materiais, porque iria fazer outra atividade. Então, organizaram as cadeiras e as mesas em forma de círculo e em seguida, distribuiu uma folha sulfite e usou tinta guache para pintar as mãos de cada um e carimbou as mãos delas na folha.

Durante a aula, todo material pedagógico deve estar ao alcance das crianças. São estes materiais pedagógicos que auxiliam a professora durante todo o seu trabalho. Esses objetos farão parte do dia a dia delas e serão transformados em diversas outras coisas de acordo com sua imaginação, tornando-se componentes ativos do processo educacional.

E em determinado dia de aula, quando cheguei ao espaço de convivência, as crianças estavam brincando e a professora estava pintando uma caixa de papelão. Ela pintava cada lado da caixa com cores diferentes, sendo as cores azul, amarelo, verde e vermelho. Após terminar de pintar, colocou a caixa em cima da mesa e pediu para que os alunos ficassem todos sentados em círculo. Em seguida, pegou a mochila de bolinhas coloridas do armário e a deixou aberta.

A atividade seguiu com a professora virando cada lado da caixa, variando as cores, e pedindo para que cada criança pegasse a bolinha correspondente. Então, o aluno se levantava, pegava a bolinha da cor daquele lado da caixa, falava o nome da cor em voz alta e a jogava dentro da caixa. De modo geral, as crianças foram bem participativas. Através dessa atividade, algumas souberam identificar as cores e outras tiveram dificuldades.

No entanto, com as crianças que tinham dificuldade, a profissional ensinava dizendo em voz alta as cores e elas jogavam as bolas dentro da caixa. Neste episódio, vislumbrei a intenção da educadora de promover a cognição e, em especial, o raciocínio. Dallabona e Mendes (2004, p. 109) afirmam ao citar Vygotsky (1984) que é “brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos”.

2.2 Observações no ambiente exterior

As atividades lúdicas não devem se limitar a sala de aula, uma vez que outros ambientes da escola podem ser utilizados de acordo com as condições da instituição. Com isso, além do espaço de convivência, as mediadoras utilizaram brincadeiras livres para ensinar o lúdico em outros ambientes, como o pátio e a biblioteca. Nestes locais, as crianças brincavam de correr, assistiam desenhos, contavam histórias e outras brincadeiras.

Presenciei uma atividade em que todas as turmas que estavam na instituição brincaram no pátio. Nesta ocasião, as educadoras permitiram que o lúdico acontecesse de forma livre.

Acompanhei um pequeno grupo de crianças que, na falta de carrinhos, lançaram mão da comunicação, sons, movimentos corporais, gestos e imitação para brincar daquilo que tanto amavam. Considero muito interessante a maneira como eles usaram a imaginação e criatividade para desenvolver suas brincadeiras, o que de uma maneira sempre nova eles iam construindo em suas mentes e, juntos, dos sons e movimentos de carro e moto. Cunha (2016) nos faz entender a imaginação, como a capacidade que o indivíduo possui de combinar ideias e com elas criar novas formas de relacionar com o mundo.

Sobre este mesmo tema, Hoyer (2010) explica, ao citar Vygotsky (1930), que na primeira infância, as crianças desenvolvem processos de criação que são observados através de brincadeiras e da imaginação e fica compreensível a substituição simbólica de objetos. Por exemplo, quando a criança usa um pedaço de madeira como cavalo ou mesmo quando brinca como mãe com uma boneca. E na brincadeira de faz-de-conta, ela reproduz boa parte do que está ao seu redor e essa reprodução não é precisamente como ocorre na realidade, havendo elementos novos próximos ao mesmo.

Silva (2019) nos explica que na brincadeira, a criança tenta agir como adulto incorporando aspectos da cultura guiada pela imaginação resultando na necessidade e desejo de incorporar elementos dispostos do real. Assim, ela constrói cenários lúdicos e assume papéis sociais, tipo personagens, e se apropria das regras sociais historicamente construídas. A criança faz de conta que é enfermeira, mãe, professora, filha, médica e, ao mesmo tempo em que se apoia no real, recria de forma diversa personagens e os insere em diferentes temas lúdicos.

Também verifiquei um grupo de meninas que brincavam de casinha no pátio, elas conversavam bastante e chamavam umas às outras de filha e irmã. Imaginavam que estavam fazendo comida e mamadeira. Com base nas brincadeiras dos meninos, descritas acima, e estas das meninas, podemos pensar, como salienta Martins (2019), que a imaginação representa um comportamento de autonomia com a qual temos a liberdade de ensaiar a vida e as possibilidades do viver. Percebemos, a partir disso, que a fantasia acompanha a criança em suas experiências diárias e, assim, ela experimenta o novo ao mesmo tempo que tem a necessidade de contar sobre sua realidade através do brincar.

Ainda um pouco mais sobre este assunto, antes de irem ao pátio, na sala de aula, as crianças já haviam experimentado a necessidade de uso da imaginação ao brincarem de montar pecinhas em cima do tatame. A professora colocou as pecinhas à disposição para que elas as utilizassem de

acordo com sua inventividade. Por conseguinte, montaram castelos, carrinhos e fazendas. A todo o momento, eles pediam minha atenção, me convidavam para brincar e me perguntavam o que eu achava de seus projetos. Eu disse que estava lindo; elas se dedicavam muito para montar o que queriam para que ficasse realmente bom.

Posteriormente, a professora recolheu, com as crianças, as pecinhas e entregou bonecas, casinhas de brinquedos para as meninas e carrinhos para os meninos. Elas interagiram de forma lúdica e imaginativa em parceria, isto é, uma do grupo de meninas que brincavam de casinha chamava outra de neném, mamãe e os meninos brincavam de fazenda, carreta andando na estrada e de policial.

Ainda nas vivências que observei no pátio, percebi que as crianças interagiam muito, principalmente, no pula-pula e escorregador inflável. Neste brinquedo, elas faziam fila para escorregar e cada turma tinha os minutos para brincar. Foi gratificante observar o sorriso e a expressão fácil delas sobre o quanto aquilo estava sendo divertido. No entanto, observei que as intrigas aconteciam, quando, por exemplo, alguma delas não queria esperar sua vez, ou quando alguma brincadeira não dava certo.

Para manejar estes conflitos, as professoras interrompiam de forma carinhosa, abaixavam-se até alturas deles e tentavam ouvir o que estava acontecendo. Depois, pediam para eles pedirem desculpas. Notei que, seguidos alguns minutos destas ações, as crianças interagiam normalmente como se nada havia acontecido entre elas. Bohm (2017) nos explica que por meio das intervenções dos professores nos conflitos, deduzo que são oportunidades de aprendizado sobre relacionamento interpessoais. Vejo que, com as situações que surgem durante os jogos e/ou brincadeiras, as crianças, mediadas pelas educadoras, são expostas a pensar, refletir, analisar e dominar a angústia e ansiedade.

Neste sentido, a respeito do aprendizado por meio da convivência social e a importância da intervenção do educador, Borsa (2007, p. 2) descreve que:

[...] Um dos objetivos mais importantes do processo de socialização consiste que as crianças aprendam o que é considerado correto em seu meio e o que se julga incorreto, ou seja, que possa conseguir um nível elevado de conhecimento dos valores morais que regem sua sociedade e se comportem de acordo com eles. Isto ocorre através de um processo de construção e interiorização destes valores que tendem a favorecer o desenvolvimento dos mecanismos de controle reguladores da conduta da criança.

Para o aprendizado de regras de convivência, podemos usar vários recursos lúdicos, inclusive o teatro. Certo dia, no pátio, reuniram todas as turmas para assistir a uma dramatização sobre o tema do trânsito. Nesta ocasião, vieram alunos de um projeto e estes eram de idade maior. Escolheram um espaço no pátio da creche e o organizaram colocando um varal e estendendo alguns lençóis. No cenário havia alguns instrumentos musicais como pandeiro, tamborim e algumas vasilhas de cozinha, como bacias grandes, iguais as usadas para lavar roupas. Também havia bastantes peças coloridas, tecidos e algumas placas de trânsito. Os atores se fantasiaram e atuaram se valendo de uma narrativa em forma de música.

As crianças, sentadas no gramado, ficaram bem concentradas e se divertiram mostrando sorrisos e batendo palmas. Com base nisso, Arcoverde (2008, p. 601) afirma que são incontáveis as vantagens do trabalho com teatro.

[...] Os alunos tanto representando como assistindo, aprendem a improvisar, desenvolvem a oralidade, a imitação de voz, aprendem a se entrosar com as pessoas, desenvolvem o vocabulário, trabalham o lado emocional, desenvolvem as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), ajuda a se desinibirem e adquirirem autoconfiança, desenvolvem habilidades adormecidas, estimula a imaginação, a organização do pensamento e a expressão corporal.

Como resultado do que percebi, o teatro possibilita o desenvolvimento de vários aspectos da criança, sejam cognitivos, sejam corporais.

Nesta questão de trabalho com o corpo, observei uma atividade na qual a professora utilizou uma caixa de som e colocou uma música infantil com o propósito de fazê-las praticar o alongamento e promover movimento corporal. A mesma buscou exemplificar esta atividade através de movimentos. Inicialmente, se deitou e começou a se alongar abrindo e fechando as pernas e os braços e orientava as crianças a seguirem os mesmos movimentos. Conseqüentemente, elas observavam e praticavam.

Após este primeiro momento, e agora em pé, ela continuou com a mesma música, ergueu os braços e mexeu as pontas dos dedos como se fosse pegar algo e finalizou cantando e pulando. As crianças tentavam imitar os movimentos da professora, que de maneira bem suave e divertida, estimulava-as para que assim fosse transmitida. Durante os exercícios, percebi que elas iam descobrindo seus limites físicos (coordenação e equilíbrio) na medida em que a educadora ia lhes passando informações de como deveriam proceder. Levando em consideração o papel do professor nesta atividade, Niles e Socha (2014, p. 85) afirmam que:

[...] Este profissional tem um papel fundamental para conduzir trabalhos lúdicos, levando os alunos a atingirem os objetivos específicos da aprendizagem dos conteúdos, conseguindo, assim, proporcionar a socialização dos educandos e desenvolver a capacidade dos mesmos de assimilarem o conteúdo exposto da melhor maneira possível.

Outra oportunidade que pude testemunhar as professoras proporcionando uma experiência para o desenvolvimento psicomotor, entre outras habilidades, foi o “Dia do banho de piscina e de mangueira”. Para esta atividade, a professora organizou uma piscina de plástico e mangueira para que as crianças pudessem tomar banho. Observei o brilho dos olhos delas e a felicidade quando viam a piscina com água - participaram com a maior satisfação.

Essa atividade recreativa estimula a socialização, a coordenação motora e a autonomia, uma vez que a criança aprende a se enxugar, vestir-se e a guardar suas roupas na mochila. No que concerne a estimulação da

autonomia presente nesta atividade, Freire (2015) diz que isto não acontece de repente, e que é uma construção que tem a participação da família e dos educadores como mediadores desse processo de amadurecimento. Este autor refere que a autonomia é compreendida como processo de liberdade e produção histórica e social, embasada em experiências nas quais o educando possa fazer escolha e tomada de decisões, para aprimorar sua capacidade de autogovernar-se.

Santana (2016) afirma que muito mais que amarrar um cadarço, ou se vestir sozinho, autonomia é um processo no qual a criança deve ser estimulada a, cada vez mais, pensar e resolver situações sem precisar de uma terceira pessoa. Neste processo, o papel do professor se faz importante, pois é ele quem vai possibilitar situações estimulantes para que a criança consiga pensar e agir. E conforme diz Bacelar (2009, p. 24):

[...] Estas atividades não foram as únicas desenvolvidas no decorrer da observação, mas foram nestas que a interação aconteceu naturalmente e isso servirá de base para a minha prática. É da experiência que consegui realizar reflexões referentes à teoria estudada e a prática desenvolvida. Pois, sem estes conhecimentos e experiências, certamente não seria possível compreender a realidade de uma sala de aula e da profissão.

Neste período de convivência com as crianças, percebi a importância do lúdico em seu desenvolvimento. Dallabona e Mendes (2004) afirmam que conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo de nossa vida. Notei que a ludicidade é fundamental, pois proporciona momentos especiais entre as crianças, incentivando a socialização, a criatividade, enfim, a construção do conhecimento.

2.3 Discussão

Ao experimentar o andamento do trabalho pedagógico, ao qual vivenciei, consegui perceber a importância da Educação Infantil e da Ludicidade no desenvolvimento da criança. Sabendo que uma acontece

dentro da outra, e conseguindo deter alguns conhecimentos ao longo dos estudos no curso, descreverei então minhas percepções.

A Educação Infantil possui várias definições e abrange todas as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas, antes mesmo de atingirem a idade da escolaridade obrigatória. Para Kuhlmann (2003), esta área envolve toda e qualquer forma de educação em relação à criança, família, comunidade, sociedade e cultura.

Desse modo, podemos dizer que essa etapa da educação, é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e motor, uma vez que percebi durante a observação que as atividades propostas em sala, buscam contemplar tais desenvolvimentos e capacidades na criança.

No Brasil, a legislação da educação rege a abrangência de três níveis: A Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Infantil abrange as instituições (creches e pré-escolas) de atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade, como pode ser observado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade; Art.30. A educação infantil será oferecida em: I- Creches, ou entidades equivalentes, para a criança de até três anos de idade; II- Pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos de idade; Art.31. I-avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II- carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por mínimo de 200 dias de educacional trabalho educacional; III-atendimento de criança de, no mínimo, 4 horas diárias para o turno parcial e d 7 horas para a jornada integral; IV- Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60%do total de horas; V- Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

É importante destacar que a Educação Infantil torna a realidade e os saberes da infância como princípio de aprendizagem e de aquisição de novos conhecimentos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

- DCNEI (2010) apontam que uma de suas propostas pedagógicas é possibilitar que a criança possa ter vários conhecimentos e aprendizagens. Assim, também, ter o direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, à convivência com outras crianças, adultos e, principalmente, o brincar, pois é através deste que a criança tem uma aprendizagem significativa.

2.4 Ludicidade e Educação Infantil

Então, ao ter conhecimento da importância da função pedagógica no desenvolvimento das crianças, faz com que a ludicidade ganhe cada vez mais reconhecimento como dimensão indissociável do desenvolvimento infantil. Niles e Socha (2014, p. 81) nos faz perceber que, independentemente de época, cultura e classe social, os jogos, brinquedos, brincadeiras e recreações fazem parte da vida da criança, pois elas vivem um mundo de fantasia de encantamento, de alegria, de sonhos, onde a realidade e faz-de- conta se confundem.

A palavra, lúdico, vem do latim *ludus* e significa brincar. A ludicidade é uma vivência de plenitude, prazer e sentimento alcançada a partir das atividades lúdicas. Essas, segundo Silva (2012, p. 1) “não se restringem aos jogos e brincadeiras, mas qualquer atividade que proporcione momentos de prazer, integração, entre outros. E tanto a palavra jogo quanto a palavra brincadeira podem ser sinônimas de divertimento”. De modo geral, entendemos que a brincadeira ajuda substancialmente no desenvolvimento e em seus diversos aspectos, pois influencia diretamente no comportamento possibilitando, com maior facilidade, o aprender. Dito de outro modo, as crianças aprendem sem ao menos perceber que estão sendo ensinadas.

Este tema é tão importante que Vygotsky (1984, p. 101) considera o brincar como “extremamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento infantil. [...] E na ludicidade que a criança mostra seu estado

cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos²²

De acordo com este autor, a brincadeira é uma oportunidade para as crianças experimentarem o que se chama de zona de desenvolvimento proximal, a qual consiste entre a distância do nível atual de desenvolvimento (capacidade de resolver sozinha um problema) e o nível atual de desenvolvimento potencial (a capacidade de resolver um problema sob mediação de uma pessoa mais capaz).

Conforme apresentada por Niles e Socha (2014) podemos destacar que a ludicidade é uma atividade envolvida na gênese do pensamento. Para Vygotsky (1984), a criança passa por um processo de conhecimento de si e do outro. Silva (2012, p. 1) complementa que a ludicidade “proporciona oportunidades de desenvolvimento da percepção, autocontrole, socialização, fantasia, imaginação, coordenação motora, raciocínio e criatividade²³”. O autor afirma que o mais valioso para essa atividade é o momento vivido e a ação em si.

Apesar deste sentido amplo, a ludicidade pode servir a um fim e a educação lúdica consiste no campo que busca aplicá-la de forma sistemática. Com base nesta premissa, Carmo (2008, p. 11) explica ao citar Almeida (1995) que:

[...] As técnicas lúdicas fazem com que as crianças aprendam com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante a ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial [...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se defina na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo.

Assim, a ludicidade como atividade consiste em uma atitude de experimentação humana universal. Aproveitar seu potencial, sistematizá-la e aplicá-la em prol do desenvolvimento da criança de maneira a humanizá-la, eis as tarefas principais da Educação. Por conseguinte, a ludicidade passa a ter sentido e objetivos em vista do desenvolvimento da integralidade do ser.

Nesse sentido, o lúdico desempenha um papel mais vasto e complexo do que simplesmente servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Bacelar (2009, p. 26) explica que:

[...] A través de uma vivência lúdica, a criança desenvolve sua totalidade, o conhecimento de si e do mundo de maneira criativa e pessoal. Além disso, a ludicidade é uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade e é, na verdade, uma vivência de forma mais profunda.

Com base no autor podemos afirmar que a participação das crianças em uma atividade lúdica (brincadeira, dança, jogo, desenho, canto) deve ser uma vivência integral do sentir, pensar e agir. Niles e Socha (2014, p. 85) ressaltam que isso não implica que estejam vivendo um momento criativo e pessoal.

[...] Podemos inferir que, a criança que não brinca ou não vive uma experiência plena do brincar, passa a ter problemas cognitivos e psicológicos. Tamanha importância do brincar para o desenvolvimento humano e como principal atividade da criança pequena deve ser reconhecida pela Educação Infantil. Assim, cabe aos professores valorizarem-na no tempo que as crianças estão na instituição, incorporando-a à rotina do trabalho educativo.

A partir disso podemos afirmar que o educador precisa trazer o lúdico para a sala de aula e ter uma postura ativa nas situações de ensino. Ao contrário do senso comum que valoriza unicamente a espontaneidade do brincar, na Educação Infantil os jogos, brinquedos e brincadeiras assumem um propósito. Niles e Socha (2014, p. 85) ressaltam que tais atividades não devem ser para ocupar tempo.

Neste contexto, o educador assume o papel de direcionar toda a atividade de modo a fazer a brincadeira perder a natureza livre promovendo uma função pedagógica de mediar a interação social e o desenvolvimento de habilidades intelectivas. Os autores complementam que é evidente que o professor, na Educação Infantil, saiba distinguir brincadeira livre de atividade pedagógica de maneira a realizar a insubstituível missão de contribuir para o desenvolvimento da criança.

Levando em conta o exposto até o momento, empreendi o desafio de observar o dia a dia da instituição mencionada, seu modo de se organizar e incluir a ludicidade para os fins de mediação do desenvolvimento infantil. Com isso, relatei algumas de minhas experiências mais significativas e buscarei construir algumas considerações a respeito.

2.5 O ser professor

Ah, que profissão nobre e desafiadora! Ser professor é ser semente do saber, é enfrentar os desafios diários, onde muitos desses são incógnitas. O professor deve estar sempre em busca de novas informações, ideias, experiências que serão suportes fundamentais para a formação profissional social e político. Na verdade, é uma profissão nobre e sublime, cheias de desafios e aprendizados, mas capaz de deixar marcas do saber em cada educando.

O que me faz refletir a escolha do curso de Pedagogia e a importância de este “ser professor”, pois ao trabalhar como auxiliar educacional na Educação Infantil, me identifiquei com a função, o que realmente me encantava era a forma como as crianças desenvolviam e aprendiam, através do afeto, amor e dedicação que transmitíamos a elas, é muito gratificante observar o brilho nos olhos e a confiança em que a mesma nos retribui. Aprendi que cada uma tem seu jeitinho de ser e que oferecem o melhor que tem em seus pensamentos para compartilhar com os educadores, inocência e pureza.

Essa atuação profissional me fez iniciar a busca por qualificação, por meio do ingresso no ensino superior. E agora, completando quatros anos de curso posso refletir o processo de ensino e aprendizagem, pois no decorrer deste processo aprendi a enfrentar muitas adversidades, na qual, estão sendo significativas, para o meu empenho pessoal e futuramente profissional e muitas perguntas surgem a respeito à essa profissão, me pergunto constantemente: Qual tipo de profissional irei me tornar? Como irei agir

dentro de um espaço escolar? Será que através dessa profissão irei fazer diferença no desenvolvimento dos alunos?

Os pensamentos de medo e complexos como inferioridade, tornou-se um dos meus maiores desafios diários e por meio das práticas pedagógicas que foram desenvolvidas durante o curso, as disciplinas, projetos, conversas com professores nas webs conferências e encontros presenciais com as tutoras e a equipe pedagógica, esses porquês estão sendo respondidos de forma simples e objetiva, em relação a essa escolha.

São respostas que proporcionam conhecimentos e aprendizagem, pois a vivência da graduação é imprescindível para a prática docente. Assim, é possível compreender a teoria, de forma clara e objetiva, e também a forma como se efetiva no ambiente escolar, pois entendemos que a prática e a teoria nos fornecem o conhecimento necessário para nos formarmos na profissão docente. São essas bases que nos darão estrutura, para o nosso aprendizado, pois as temáticas que foram aplicadas, forneceram estímulos e reflexões em seu entorno pedagógico e social, contemplando um novo olhar sobre as práticas e fazeres educacionais e da realidade, pesquisando contexto e construindo caminhos que possam ocasionar a sua transformação pedagógica.

Em relação as “Práticas Educativas e Seminário III” a observação da cultura lúdica nos espaços das creches e pré-escolas, notamos o quanto a criança aprende enquanto brinca, mas, mesmo assim, muitas vezes o brinquedo e/ou a brincadeira não são percebidos como um recurso de ensino, o professor deve estar atento aos estudos teóricos, aptos de compreender o assunto e proporcionar aos seus alunos uma boa prática, tal como é reiterado no fascículo de Pedagogia da Infância III. No qual Andrade (2013, p. 60) salienta que “o brincar se constitui como principal atividade humana por meio da qual o sujeito interpreta a realidade e a elabora constituindo a sua subjetividade, ao mesmo tempo em que elabora

emoções advindas de suas experiências individuais, grupais e coletivas. Para a autora a brincadeira se faz necessária no ambiente.

A partir dessa prática foi possível analisar a importância da ludicidade as brincadeiras, os brinquedos, os jogos, as músicas e as histórias, servindo como base para criança que está em fase de desenvolvimento e formação, a criança possui seus interesses, suas necessidades, estão em constante desenvolvimento e aprendizado é um ser ativo, essa prática trouxe-me uma nova forma de pensar referente ao termo ludicidade e também da importância da abordagem do professor em relação a mediação dessas bases, pois é fundamental que o professor fique atento e saber “mediar” as crianças de forma com que elas demonstre seus interesses e através dos componentes curriculares e saberes, trabalhar projetos baseados nessa concepção, dar a voz a criança para que elas possam expressar seus interesses e história culturais, esta práticas não foram as únicas desenvolvidas no decorrer da observação, mas através dessa prática pude realizar reflexões acerca das teorias estudadas. De modo que estes saberes e experiências não seria possível compreender o dia a dia de uma sala de aula.

O professor deve estar capacitado para assumir a responsabilidade de orientar uma turma, presenciando na sua formação as práticas pedagógicas de outros professores e nelas aprender a ter o contato adequado com os alunos, em uma relação de afetividade. É essencial que o mesmo seja flexível e atente a todas, saber “direcionar um olhar clínico” para cada uma delas fazer planejamentos, realizar estratégias de aprendizado que contribuam na formação das crianças. A criança é um ser em formação e cabe o professor observar aos sinais que elas transmitem e elaborar projetos, na qual, irão direcioná-la.

E tratando-se da importância das práticas vivenciadas é indispensável destacar que a formação do professor sempre estará em processo de aprendizagem, pois o mesmo deve trabalhar de acordo com a realidade de

seus alunos, dentro da especificidade de cada um. Portanto, torna-se preciso o estudo constante, em uma formação permanente, com intenção de capacitá-lo e atender os alunos, em seus diferentes estágios de desenvolvimento e/ou conforme as dificuldades que possam apresentar no processo de ensino e aprendizagem.

Na formação de professores, onde a aprendizagem da teoria e da prática é combinada, os professores-alunos também precisam regular sua aprendizagem. Com relação às mudanças demográficas e às políticas educacionais em desenvolvimento, muitos professores experimentam uma variedade cada vez maior de diferenças de aprendizado dos alunos.

Essa preocupação exige de forma significativa a formação, que ajuda - os a se tornarem inovadores e pesquisadores em educação, estabelecendo a base educacional para a aprendizagem contínua e a mudança prática no local de trabalho, diante das mudanças constantes na sociedade, surge a necessidade de capacitação dos profissionais da Educação, por meio de uma formação contínua, os professores devem estar sempre atualizado e informado, sobre os fatos e acontecimentos do mundo, sobretudo, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos.

A formação contínua é o suporte para o professor refletir sobre a execução das práticas planejadas e executadas por ele, e, por meio delas, realizar mudanças necessárias em sua didática, com objetivo de criar ações significativas, efetivas e fortalecedoras, que qualifiquem o ensino, é fundamental o professor saber articular os saberes teóricos e os saberes práticos, contribuindo para o desempenho profissional.

O uso da tecnologia no ensino requer o conhecimento integrado entre tecnologia, pedagogia e conteúdo do assunto, e este conhecimento altamente combinado é desenvolvido através dos cursos de métodos de um programa de formação de professores para melhorar as habilidades tecnológicas dos professores de conservação.

Experiências de tecnologia educacional em programas de formação de professores devem colocar a ênfase pesada em aprender os usos específicos de conteúdo da tecnologia que podem ser transferidos para futuras experiências de sala de aula. Os educadores de professores preocupados com a construção de uma formação de professores de preservação rica em tecnologia procuram inspiração em muitos lugares.

É muito importante preparar professores com um modelo de educação que desenvolva as habilidades pedagógicas e psicológicas e os apoie a operar efetivamente em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. A qualidade do professor e a formação de professores de alta qualidade emergiram como os problemas fundamentais a serem resolvidos pelas nações, uma vez que a correlação entre educação e economia está se tornando mais aparente e o principal fator no desempenho do aluno é a qualidade do professor, para os acadêmicos do curso de Pedagogia, essa aproximação com a escola, ainda na graduação constitui-se como experiências de grande valia ao entrar em contato com o ambiente escolar, adquire experiências e a quebra do distanciamento com a realidade, a ser vivenciada no futuro e na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi desenvolvido por meio de relatos das experiências desenvolvidas “Práticas Educativas e Seminário III” do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Por meio deste, procurei aprofundar e dar mais conhecimento sobre a importância da ludicidade, jogos, brincadeiras e brinquedos, trazendo em primeiro momento minha experiência, o presenciar dentro de uma creche municipal, comparando e amparando estas vivências em estudos já realizados dentro deste mesmo tema.

Parti do princípio que é na ludicidade que as crianças se desenvolvem e aprendem. Neste meu trajeto, vislumbrei o lúdico trabalhado no dia a dia da

instituição observada. Percebi essa prática sendo aplicada tanto de forma livre quanto intencional, de modo que constatei a melhora do aprendizado e do desenvolvimento das crianças, com impacto significativo na coordenação, socialização, raciocínio, imaginação e criatividade.

Também apreendi que, através do lúdico, professora e alunos se conhecem melhor. Neste processo, as crianças expressam seus sentimentos e emoções e o professor, como mediador das atividades lúdicas, busca as melhores impressões tentando ser o mais flexível frente à singularidade de cada uma. Observar as crianças aprendendo e interagindo, foi de suma importância, porque através disto ampliei minha experiência e reflexão sobre a teoria e a prática para quando for atuar como docente.

Concluo que seja imprescindível para o profissional em formação a realização de um estágio. Vejo que o convívio com as crianças da primeira infância se apresenta como algo gratificante e cheio de possibilidades, e podemos, com o tempo, aprender com eles. A troca de carinho, a cumplicidade e a alegria que partilhamos, mostrou-me a importância de valorizar e enfatizar o lúdico que incentivamos em sala de aula ou fora dela, pois, assim, vemos os resultados em seu desenvolvimento, claramente, com o passar do tempo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. **Pedagogia da Infância III: Educação e Ludicidade**. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2013

ARCOVERDE, S. L. M. **A importância do teatro na formação da criança**. Anais: EDUCERE, 2008. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf>. Acesso em 2024.

BACELAR, V. L. E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOHM, O. **Jogo, brinquedo e brincadeira na educação**. Anais: UNIEDU, 2017. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Ottopaulo-B%C3%B6hm.pdf>>. Acesso em: 2024.

BORSA, C. J. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. Portal dos Psicólogos, 2007. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>>. Acesso em: 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2024.

CARMO, P. S. **O Jogo e a Brincadeira como Recurso Pedagógico da Educação Física Infantil**. Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade de Várzea Grande: Várzea Grande, 2008.

CUNHA, M. L. P. **A importância da imaginação nas brincadeiras infantis**. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Natal: Universidade Federal de Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <<https://monografias.ufrn.br/jspui/tstream/123456789/2689/6/A%20import%C3%A2ncia%20da%20imagina%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20Artigo%202016.pdf>>. Acesso em: 2024.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Revista ICPG, v. 1, n. 4, jan.-mar., 2004. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf>. Acesso em: 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOYER, A. R. **A expressão da criatividade infantil em atividades Lúdicas**. Dissertação

(Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília: Brasília, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/8499>>. Acesso em: 2024.

KUHMANN, J. R. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, R.O. **Brincar: Como as crianças constroem a realidade através da imaginação?** Blog Leiturinha, 2019. Disponível em:

<<https://leiturinha.com.br/blog/o-brincar-como-as-criancas-constroem-a-realidade-atraves-da-imaginacao>>. Acesso em: 2024.

NILES, R. P. J.; K. SOCHA. **A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil**. Revista *Ágora*, v. 19, n. 1, p. 80-94, jan./jun. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/USER/Downloads/350-Texto%20do%20artigo-3479-1-10-20150630.pdf>>. Acesso em: 2024.

PEREIRA, K. C. C. M. **O que é a Educação Infantil?** Portal Educação: 2020. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/o/19023#>>. Acesso em: 2024.

SANTANA, T. A. **Autonomia na educação infantil: desafios à prática docente**. Monografia (Especialização) - Docência na Educação Infantil, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19889>>. Acesso em: 2024.

SILVA, D. N. H. **Imaginação criança e escola**. São Paulo: Editora Summus, 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=YSGXsYNrAN0C&oi=fn_d&pg=PA2&dq=criatividade+e+imaginacao&ots=gd3G9z6luT&sig=i2VdHLOHw6d0pQBchw>. Acesso em: 2024.

SILVA, G. **Benefícios da ludicidade para as crianças**. Educa Mais Brasil: 2019. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/beneficios-da-ludicidade-para-as-criancas>>. Acesso em: 2024.

SIMÃO, E. S. **A riqueza das ilustrações para a educação infantil: uma análise da Menina de Laço de Fita de Ana Maria Machado**. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4023/1/ESS30102013.pdf>>. Acesso em: 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DESAFIOS E BARREIRAS NA EJA EM ITACOATIARA

Tolentina Resiane Rosa Andrade¹⁴

Idênis Glória Belchior¹⁵

Edilene dos Santos Caldas de Castro¹⁶

Ercilena Oliveira Martins¹⁷

RESUMO

Este artigo examina os desafios enfrentados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Itacoatiara, Amazonas, uma modalidade de ensino essencial para oferecer uma segunda oportunidade educacional àqueles que não concluíram seus estudos na idade apropriada. A EJA é crucial para promover inclusão social, desenvolvimento humano e combater o analfabetismo na região, proporcionando educação básica e habilidades práticas para a vida e o mercado de trabalho. O estudo destaca os obstáculos socioeconômicos, culturais e logísticos que dificultam a participação e a conclusão do programa, analisando o impacto desses desafios na eficácia da EJA e nas políticas públicas envolvidas. Através de uma revisão bibliográfica, o trabalho busca evidenciar a importância da EJA como política pública, fundamental para o desenvolvimento pessoal, profissional e comunitário, promovendo uma consciência crítica e uma cidadania plena.

Palavras-chave: EJA. Inclusão. Educacional. Ensino. Aprendizagem.

¹⁴**Graduação:** 1. Licenciatura Plena em Geografia, UEA / Universidade Estadual do Amazonas. 2. Licenciatura Plena em Normal Superior, UEA / Universidade Estadual do Amazonas. **Pós-graduação:** 1. Metodologia do Ensino da Geografia, UNIASELVI / Centro Universitário Leonardo Da Vinci. 2. Educação Especial Inclusiva UNIASELVI / Centro Universitário Leonardo Da Vinci. resiane.andrade17041828@gmail.com

¹⁵**Graduação:** 1. Licenciatura em Matemática, UFAM /Universidade Federal do Amazonas. 2. Licenciatura em Pedagogia, FLATED / Faculdade Latino-Americana de Educação. **Pós-graduação:** 1. Metodologia do Ensino Superior, UFAM /Universidade Federal do Amazonas – UFAM. 2. Gestão Escolar, UFAM /Universidade Federal do Amazonas. 3. Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, FAMEESP / Faculdade Metropolitana de São Paulo. 4. Educação Especial e Inclusiva, FAMEESP / Faculdade Metropolitana de São Paulo. 5. Atendimento Educacional Especializado – AEE, FAMEESP / Faculdade Metropolitana de São Paulo. 6. Metodologia do Ensino de Matemática, FAMEESP / Faculdade Metropolitana de São Paulo. **Mestrado:** Mestre em Educação – ITS - Theology & Sciences Institute – USA INC L. **Doutoranda:** Ciências da Educação – FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES. idenisbelchior@gmail.com

¹⁶**Graduação:** 1. Licenciatura em Letras, UFAM /Universidade Federal do Amazonas. 2. Licenciatura em Normal superior, UEA / Universidade Estadual do Amazonas. **Pós -graduação:** 1. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira -FAVENI. 2. Psicopedagogia Institucional -FACULDADE KURIOS. Arte em Educação -FAVENI. caldasedy@hotmail.com

¹⁷**Graduação:** 1. Licenciatura em Pedagogia, FLATED/ Faculdade Latino-Americana 2. Licenciatura em Normal superior, UEA / Universidade Estadual do Amazonas. **Pós-graduação:** Psicopedagogia/ FACULDADE TAHIRIH. ercilenamartins2017@gmail.com

ABSTRACT

This article examines the challenges faced in Youth and Adult Education (EJA) in Itacoatiara, Amazonas, an essential educational modality to offer a second educational opportunity to those who did not complete their studies at the appropriate age. EJA is crucial to promote social inclusion, human development and combat illiteracy in the region, providing basic education and practical skills for life and the job market. The study highlights the socioeconomic, cultural and logistical obstacles that hinder participation and completion of the program, analyzing the impact of these challenges on the effectiveness of EJA and the public policies involved. Through a literature review, the work seeks to highlight the importance of EJA as a public policy, fundamental for personal, professional and community development, promoting critical awareness and full citizenship.

Keywords: EJA. Inclusion. Educational. Teaching. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a oferecer uma segunda oportunidade educacional para aqueles que, por diversos motivos, não concluíram os estudos na idade apropriada. No município de Itacoatiara, situado no Estado do Amazonas, a EJA é fundamental para promover a inclusão social, o desenvolvimento humano e combater o analfabetismo, proporcionando oportunidades educacionais para aqueles que não completaram sua formação básica no tempo esperado.

Este artigo aborda os desafios significativos que afetam tanto estudantes quanto professores na EJA em Itacoatiara, destacando os principais obstáculos socioeconômicos, culturais e logísticos que influenciam a participação e a conclusão do programa. A análise visa avaliar o impacto desses desafios na eficácia do programa e as oportunidades da EJA na região, evidenciando suas características, as políticas públicas envolvidas e os impactos na comunidade local.

Itacoatiara, uma cidade com uma população diversificada, enfrenta desafios socioeconômicos substanciais, incluindo uma alta taxa de

analfabetismo. Nesse contexto, a EJA desempenha um papel vital ao proporcionar não apenas alfabetização, mas também habilidades essenciais para o mercado de trabalho e para a vida diária, promovendo o empoderamento individual e o desenvolvimento comunitário. Além da alfabetização, é crucial assegurar que todos completem a educação fundamental, considerada o mínimo necessário para o desenvolvimento pessoal e profissional. Isso possibilita aos indivíduos exercerem plenamente sua cidadania, participarem de diversos espaços culturais e desenvolverem uma visão crítica e uma postura política autônoma.

O conhecimento sistematizado deve englobar aspectos socioeconômicos, políticos e culturais, com o objetivo de fomentar uma consciência crítica e reflexiva. Essa abordagem é essencial para que as pessoas possam melhorar sua qualidade de vida, continuar a aprender ao longo da vida e viver com dignidade e justiça.

Nesta perspectiva, busca-se neste estudo identificar os principais obstáculos enfrentados por estudantes e professores na EJA, incluindo questões socioeconômicas, culturais e logísticas. O método empregado neste estudo será uma revisão bibliográfica, baseando-se em referências teóricas científicas publicadas em documentos. Isso permitirá verificar a importância da EJA como política pública no contexto educacional, destacando sua relevância como modalidade de ensino-aprendizagem para jovens e adultos.

2. IMPLEMENTAÇÃO DA EJA EM ITACOATIARA

A implementação da EJA em Itacoatiara segue as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas secretarias estaduais e municipais de educação. As escolas que oferecem EJA geralmente adaptam seus currículos para atender às necessidades específicas dos alunos, que muitas vezes precisam conciliar estudos com trabalho e responsabilidades familiares.

Em 2023, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Itacoatiara, Amazonas, seguiu a tendência nacional de queda nas matrículas. De acordo com o Censo Escolar 2023, o Brasil registrou 2,5 milhões de matrículas na EJA, com a maior parte dos alunos na rede pública. Especificamente para Itacoatiara, o município tinha uma população de 103.598 pessoas em 2022 (IBGE). Embora os dados específicos de matrículas da EJA para Itacoatiara não estejam desagregados no Censo Escolar disponível publicamente, é possível observar que a taxa de escolarização de jovens de 6 a 14 anos era de 95,1% (IBGE), indicando um alto nível de envolvimento escolar nessa faixa etária.

Além disso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) têm destacado a importância da EJA como uma alternativa para que jovens e adultos que não concluíram a educação básica possam obter certificação e melhorar suas perspectivas de vida.

A EJA tem um impacto significativo na comunidade de Itacoatiara. Ao proporcionar educação básica e habilidades para o trabalho, ela ajuda a reduzir as desigualdades sociais e econômicas. Além disso, promove a cidadania ativa, encorajando a participação dos alunos em atividades comunitárias e decisões locais.

As questões culturais também influenciam a participação na EJA. Em algumas comunidades, existe um estigma associado à educação de adultos, onde a alfabetização em idade avançada pode ser vista como desnecessária ou vergonhosa. Além disso, as responsabilidades familiares e comunitárias podem ser obstáculos significativos. As mulheres, em particular, podem enfrentar pressões para assumir responsabilidades domésticas e cuidar dos filhos, limitando seu tempo e disponibilidade para os estudos.

A inclusão educacional, proposta por autores como Paulo Freire, enfatiza a importância de um sistema educativo que seja acessível a todos os indivíduos, independentemente de sua idade, gênero, classe social ou

origem étnica. Freire destaca a educação como uma prática de liberdade, onde o aprendizado é contextualizado na realidade dos alunos, permitindo que eles se tornem agentes de transformação social (FREIRE, 2005).

Freire (1996) é amplamente reconhecido por sua visão transformadora sobre a educação, onde a inclusão educacional desempenha um papel central. A perspectiva de Freire enfatiza que um sistema educativo verdadeiramente inclusivo deve ser acessível a todos, independentemente de fatores como idade, gênero, classe social ou origem étnica. Ele concebe a educação como uma prática de liberdade, onde o processo de aprendizagem está profundamente enraizado na realidade dos alunos. Essa abordagem não apenas facilita o aprendizado, mas também capacita os alunos a se tornarem agentes de mudança social.

Para tanto, argumenta-se também sobre que, a educação deve ser um ato de amor e coragem, que promove a reflexão crítica e a ação transformadora, permitindo que os educandos se conscientizem de suas condições e lutem por um mundo mais justo e equitativo. Nesse aspecto, "a educação de jovens e adultos enfrenta desafios significativos relacionados às condições socioeconômicas dos alunos, que muitas vezes precisam conciliar trabalho e estudo, além de lidar com questões de pobreza e falta de recursos." (FREIRE, 1996, p. 47).

Os desafios socioeconômicos enfrentados pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos em Itacoatiara é caracterizada por baixos rendimentos, empregos informais e condições de vida precárias, que impactam negativamente na capacidade de frequentar regularmente as aulas e dedicar-se aos estudos. Todavia, muitos alunos precisam escolher entre trabalhar para sustentar suas famílias e frequentar a escola, levando à desistência dos estudos.

Essas dificuldades econômicas forçam muitos alunos a priorizarem o sustento de suas famílias, contribuindo para altas taxas de evasão escolar. Portanto, a soma dos obstáculos socioeconômicos, culturais e logísticos

contribui para altas taxas de evasão escolar na EJA. A evasão prejudica não apenas os indivíduos, que perdem a oportunidade de melhorar suas condições de vida, mas também a comunidade, que sofre com a falta de cidadãos qualificados e educados. Isso resulta na perda de investimentos em educação e na perpetuação do ciclo de pobreza e exclusão social.

Esse cenário revela a necessidade de políticas públicas e iniciativas que possam oferecer suporte financeiro e social, garantindo que os alunos da EJA tenham as condições necessárias para continuar seus estudos e romper o ciclo de pobreza. Assim sendo, a EJA oferece uma oportunidade única para o empoderamento social e econômico, permitindo que os indivíduos melhorem suas condições de vida e contribuam para o desenvolvimento local.

Além disso, a infraestrutura e a logística representam grandes desafios na EJA de Itacoatiara. A distância das escolas, a falta de transporte público adequado e as condições precárias das instalações educacionais dificultam o acesso e a permanência dos alunos. Em áreas rurais, por exemplo, a ausência de transporte público eficiente impede muitos alunos de frequentarem as aulas regularmente.

As escolas, muitas vezes, não dispõem de recursos adequados, como materiais didáticos, bibliotecas e laboratórios, recursos tecnológicos e humanos.

A qualidade do ensino na EJA é diretamente afetada pelas condições de trabalho dos professores e pela disponibilidade de recursos. Professores mal remunerados e sem formação contínua enfrentam dificuldades para oferecer um ensino de qualidade, adaptado às necessidades dos alunos adultos. Frente a essa situação, Segundo Di Pierro (2005, p. 72) "a formação e a capacitação inadequadas dos professores de EJA também são uma barreira, uma vez que muitos educadores não estão preparados para lidar com as necessidades específicas desses alunos." Com isso, a falta de formação adequada para os professores da EJA pode levar a métodos de ensino ineficazes, desmotivando os alunos e comprometendo o aprendizado.

Embora saibamos que, a formação continuada de professores e o investimento em infraestrutura são essenciais para melhorar a qualidade do ensino. Programas de capacitação que abordem métodos de ensino para adultos e uso de tecnologias educacionais podem tornar o aprendizado mais eficaz e atraente.

Para tanto, Governos locais, precisam oferecer cursos de desenvolvimento profissional para professores pode equipá-los com as habilidades necessárias para lidar com os desafios específicos da EJA, além de implementar Políticas Públicas e Incentivos que ofereçam suporte financeiro e logístico aos alunos da EJA. Incentivos como bolsas de estudo, subsídios de transporte e programas de alimentação podem aliviar os fardos socioeconômicos e reduzir a evasão.

Os desafios mencionados contribuem para a desmotivação dos alunos. Sem apoio adequado, muitos alunos desistem diante das dificuldades, não vendo a educação como uma prioridade viável em meio às suas outras responsabilidades e dificuldades, resultando em baixo desempenho educacional, aumentando as taxas de desistência e reduzindo a eficácia geral do programa EJA.

Ademais, algumas estratégias deveriam ser utilizadas para ajudar a eficácia do programa e fortalecer a EJA, como diversas iniciativas do município para adquirir parcerias com organizações não governamentais e programas de incentivo à educação. Projetos a serem implementados para reduzir o analfabetismo e oferecer novas oportunidades a essa clientela.

A inclusão digital por exemplo, pode potencializar o aprendizado e preparar os alunos para um mercado de trabalho cada vez mais digitalizado além de parcerias e colaborações entre o setor público, privado e ONGs que pode trazer recursos adicionais e inovação para os programas de EJA. Essas colaborações podem incluir programas de alfabetização comunitária, apoio psicológico e social para alunos e famílias, e a criação de ambientes de

aprendizagem acolhedores que podem complementar os esforços das escolas e fornecer uma rede de apoio mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos em Itacoatiara, Amazonas, é uma ferramenta vital para o desenvolvimento humano e social. Apesar de enfrentar desafios significativos que afetam a participação e a eficácia do programa, as oportunidades para melhoria e expansão são promissoras. As barreiras socioeconômicas, culturais e logísticas criam obstáculos substanciais para os alunos e professores, comprometendo a qualidade e a continuidade do ensino. Superar esses desafios requer uma abordagem multifacetada, incluindo políticas públicas eficazes, formação contínua para professores e parcerias estratégicas com a comunidade e ONGs que são essenciais para maximizar o impacto positivo da EJA. Ao abordar essas questões, a continuidade e o fortalecimento dessas iniciativas são fundamentais para garantir que todos os cidadãos de Itacoatiara tenham acesso à educação de qualidade, contribuindo para um futuro mais equitativo e próspero para o desenvolvimento sustentável na região.

Portanto, em 2023, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Itacoatiara, Amazonas, reflete a necessidade de inclusão educacional para a população que não completou o ensino regular na idade apropriada. Itacoatiara, com uma população de aproximadamente 103.598 habitantes, enfrenta desafios comuns a muitos municípios da região Norte do Brasil, incluindo altas taxas de evasão escolar e trajetórias educacionais irregulares.

REFERÊNCIAS

- DI PIERRO, M. C. (2005). **"Educação de Jovens e Adultos: Propostas e Trajetórias"**. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1996). **"Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa"**. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2005). “**Pedagogia do Oprimido**”. Paz e Terra.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (**IBGE**). Dados demográficos de Itacoatiara, Amazonas.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: Um Caminho para a Diversidade e Equidade na Educação

Edlaine Pereira de Souza¹⁸

Nair Souza de Aguiar¹⁹

RESUMO

A Educação Especial Inclusiva é um modelo educacional que busca garantir acesso e participação plena a todos os alunos, independentemente de suas diferenças, necessidades especiais ou habilidades. Fundamentada na equidade, respeito e diversidade, essa abordagem visa criar ambientes educacionais adaptados e acolhedores, onde cada aluno é valorizado e tem suas necessidades atendidas de maneira individualizada. Este artigo explora os fundamentos, princípios e práticas da Educação Especial Inclusiva, destacando sua importância na promoção da diversidade e equidade dentro do ambiente educacional. Além disso, são discutidos desafios enfrentados e estratégias para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes assim como aspectos a participação da família no ensino. Também são apontados neste artigo os impactos que a Educação Especial Inclusiva tem na vida dos alunos, professores, comunidade escolar e sociedade, pois a inclusão não beneficia apenas os indivíduos, mas é também um investimento fundamental para uma sociedade mais inclusiva, justa e próspera como um todo.

Palavras-chave: Educação. Especial. Inclusiva.

ABSTRACT

Inclusive Special Education is an essential field that seeks to ensure equitable educational opportunities for all students, regardless of their abilities, characteristics or specific needs. This article explores the foundations, principles and practices of Inclusive Special Education, highlighting its importance in promoting diversity and equity within the educational environment. Furthermore, challenges faced and strategies to promote inclusive and quality education for all students are discussed. Also highlighted in this article are the impacts that Inclusive Special Education has on the lives of students, teachers, the school community and society, as inclusion not only benefits individuals, but is also a fundamental investment for a more inclusive, fair and prosperous society as one all.

Keywords: Inclusive. Special. Education.

¹⁸ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT/ Universidade Federal de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Educação Inclusiva com Ênfase na Educação de Surdos, IFMT/ Instituto Federal de Mato Grosso. edisouzapva123@hotmail.com

¹⁹ **Graduação:** Licenciatura em Educação Especial, IBRA/ Instituto Brasil de Ensino. **Pós-graduação:** Educação Especial Inclusiva: Um Caminho para a Diversidade e Equidade na Educação, IFMT/ IBRA/ Instituto Brasil de Ensino. nairaguiar.cv@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial Inclusiva tem emergido como um pilar fundamental nos sistemas educacionais ao redor do mundo, reconhecendo e promovendo a diversidade de habilidades, características e necessidades dos alunos. Neste contexto, a inclusão não é apenas uma questão de acesso à educação, mas uma abordagem transformadora que busca criar ambientes educacionais acolhedores, equitativos e enriquecedores para todos os estudantes. A Educação Especial Inclusiva tem sido um tema de crescente importância nos sistemas educacionais ao redor do mundo. Com base nos princípios de equidade, diversidade e respeito pela singularidade de cada indivíduo, a inclusão educacional procura superar barreiras e proporcionar oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Nos últimos anos, a concepção de Educação Especial Inclusiva evoluiu significativamente, indo além da simples integração de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Hoje, ela se fundamenta em princípios de equidade, respeito à diversidade, adaptação curricular e colaboração entre educadores, famílias e comunidades.

Neste contexto, a Educação Especial Inclusiva desempenha um papel fundamental na criação de ambientes educacionais que acolhem a diversidade de habilidades, necessidades e características dos estudantes (SASSAKI, 1997).

Este trabalho tem como objetivo explorar os fundamentos, desafios e impactos da Educação Especial Inclusiva, bem como as práticas eficazes que podem ser adotadas para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A Educação Especial Inclusiva se baseia em uma série de fundamentos, tais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que reforça o direito à educação inclusiva para todos os indivíduos (MANTOAN, 2006).

A abordagem centrada no aluno, que reconhece a importância de adaptar os métodos de ensino e o ambiente escolar às necessidades específicas de cada estudante, também é um princípio fundamental da Educação Especial Inclusiva. Isso envolve não apenas adaptações físicas, mas também modificações nos currículos, estratégias pedagógicas e uso de tecnologias assistivas.

A equidade na educação é um pilar fundamental da Educação Especial Inclusiva. Implicando não apenas oferecer acesso à educação a todos os alunos, mas também garantir que eles recebam apoio, recursos e oportunidades de aprendizagem adaptadas às suas necessidades individuais (SASSAKI, 1997).

A diversidade é outro fundamento da Educação Especial Inclusiva, não se restringindo apenas à diversidade de habilidades e necessidades, mas também incluindo aspectos culturais, linguísticos e sociais dos alunos. Reconhecer e valorizar essa diversidade contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor.

Outro fundamento é o da inclusão afetiva. A inclusão efetiva requer a participação ativa de todos os alunos em atividades educacionais. Além disso, a colaboração entre professores, equipes escolares, famílias e a comunidade é crucial para criar um ambiente inclusivo e de apoio para os alunos (FERREIRA, 2013).

A Educação Especial Inclusiva também se baseia no conceito de acessibilidade universal, que visa tornar os ambientes físicos, materiais e

curriculares acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou características.

2.1 Princípios e práticas

Os princípios da Educação Inclusiva são os alicerces que guiam as práticas e políticas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade (UNESCO, 1994).

São princípios da Educação inclusiva:

Valorização da Diversidade: Reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade de habilidades, características individuais, origens culturais e experiências dos alunos. Isso envolve criar um ambiente onde as diferenças são vistas como um recurso enriquecedor para o aprendizado.

Equidade e Acesso Universal: Garantir igualdade de oportunidades para todos os alunos, oferecendo acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades individuais. Isso pode envolver a eliminação de barreiras físicas, sociais, emocionais e educacionais.

Participação e Pertencimento: Promover a participação ativa e significativa de todos os alunos nas atividades escolares. Isso vai além da presença física e busca garantir que os alunos se sintam incluídos, aceitos e pertencentes ao ambiente escolar.

Adaptação e Flexibilidade: Adaptar o ambiente e os métodos de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos. Isso inclui modificações no currículo, uso de estratégias pedagógicas diferenciadas e acesso a recursos de apoio, como tecnologias assistivas.

Colaboração e Trabalho em Equipe: Fomentar a colaboração entre professores, equipe escolar, famílias, comunidades e profissionais de apoio

para criar um ambiente de apoio e aprendizado para os alunos. A colaboração é essencial para identificar as necessidades dos alunos e fornecer o suporte adequado.

Aprendizado Individualizado e Centrado no Aluno: Reconhecer e responder às necessidades específicas de cada aluno, adaptando o ensino para atender ao ritmo, estilo de aprendizagem e interesses individuais.

Respeito aos Direitos e Dignidade: Garantir que todos os alunos sejam tratados com respeito, dignidade e igualdade, reconhecendo e promovendo seus direitos fundamentais, incluindo o direito à educação.

As práticas inclusivas na educação visam garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas e adaptadas às suas necessidades individuais. Práticas inclusivas englobam a adaptação do currículo, o uso de tecnologias assistivas, a formação de professores em métodos inclusivos, a implementação de salas de aula diversificadas e a criação de um ambiente acolhedor e respeitoso (SASSAKI, 1997).

Modificar e ajustar o currículo para atender às diversas necessidades dos alunos, tornando-o flexível o suficiente para acomodar diferentes estilos de aprendizagem, ritmos e níveis de habilidade assim como utilizar estratégias de ensino variadas que possam ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos. Isso pode incluir ensino individualizado, trabalhos em grupo, uso de recursos visuais e auditivos, entre outros são práticas chave para o ensino inclusivo.

Também são práticas inclusivas importantes garantir que o ambiente físico e os recursos educacionais sejam acessíveis a todos os alunos, incluindo instalações adaptadas, tecnologias assistivas e materiais didáticos diversificados; criar oportunidades para que os alunos interajam e trabalhem em conjunto, promovendo a aceitação, o respeito e a compreensão das diferenças; oferecer programas de formação e capacitação para os professores aprimorem suas habilidades em práticas inclusivas,

entendendo melhor as necessidades individuais dos alunos e adotando estratégias eficazes. Incluir as famílias no processo educacional, buscando entender as perspectivas e necessidades dos alunos fora do ambiente escolar, criando parcerias entre escola e família; avaliar regularmente a eficácia das práticas inclusivas, identificando áreas para melhoria e ajuste, e utilizando feedback para aprimorar a inclusão e o suporte aos alunos (MANTOAN, 2006).

2.2 Desafios e estratégias

A Educação Especial Inclusiva é realmente um campo essencial, essencialmente baseado na garantia de igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades específicas ou particularidades (SASSAKI, 1997). Busca-se garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades individuais.

Apesar dos avanços na promoção da Educação Especial Inclusiva, existem desafios significativos a serem superados. Barreiras atitudinais, falta de recursos adequados, resistência à mudança e a necessidade de uma formação mais abrangente para professores são alguns dos desafios enfrentados (MANTOAN, 2006).

Atitudes discriminatórias, estigmatização e preconceitos em relação à diversidade podem ser obstáculos significativos para a implementação eficaz da Educação Inclusiva. Isso inclui a resistência de alguns professores, pais ou membros da comunidade que podem não compreender completamente os benefícios da inclusão (FERREIRA, 2013).

Fatores socioeconômicos, como pobreza, desigualdades de acesso a recursos e oportunidades, podem impactar negativamente a capacidade de alguns alunos de se beneficiarem plenamente da Educação Inclusiva.

Estratégias para lidar com esses desafios incluem promover programas de sensibilização e educação para combater preconceitos, estereótipos e discriminação. Isso envolve não apenas os educadores, mas também a comunidade, para criar uma cultura de aceitação e inclusão (SASSAKI, 1997). Oferecer formação e capacitação contínuas para professores e equipes escolares, visando aprimorar suas habilidades em métodos de ensino inclusivos e na gestão da diversidade em sala de aula. Investir em infraestrutura escolar acessível, incluindo instalações físicas adaptadas, recursos de tecnologia assistiva e ambientes que promovam a participação de todos os alunos.

Outras estratégias incluem desenvolver e implementar políticas educacionais claras e consistentes que promovam a Educação Inclusiva, oferecendo orientações e diretrizes para sua implementação eficaz. Oferecer suporte emocional e psicológico aos alunos, criando ambientes que promovam o bem-estar emocional e social, essenciais para um aprendizado inclusivo (MANTOAN, 2006).

2.3 Participação da família

A colaboração entre a escola e a família é fundamental para garantir o sucesso da Educação Inclusiva. A família pode contribuir com informações valiosas sobre as necessidades, habilidades e interesses do aluno, auxiliando os professores na compreensão mais abrangente do aluno (SANTOS, CAMINHA & NASCIMENTO, 2016). Ao compreender as necessidades e desafios específicos do aluno, a família pode oferecer apoio extra, recursos e estratégias que complementem as práticas educacionais da escola.

A família desempenha um papel crucial ao oferecer suporte emocional, incentivo e engajamento contínuo na aprendizagem do aluno. Isso pode ser especialmente significativo para alunos com necessidades especiais, pois o apoio familiar pode impactar positivamente sua autoestima e motivação. A família é uma fonte valiosa de informações sobre as necessidades específicas

do aluno. Trabalhando em conjunto com a escola, pode ajudar a identificar as estratégias mais eficazes para atender às necessidades educacionais e adaptar o ambiente de aprendizagem de acordo com as especificidades do aluno (SANTOS, CAMINHA & NASCIMENTO, 2016).

Estabelecer uma comunicação aberta e colaborativa entre a família e a escola é essencial para garantir uma parceria eficaz, onde ambas as partes compartilhem informações, preocupações e objetivos em relação ao aluno. A colaboração efetiva entre família e escola cria um ambiente de apoio abrangente e respeitoso, permitindo que o aluno se desenvolva plenamente e alcance seu potencial máximo. Essa parceria é essencial para a construção de um caminho educacional inclusivo e eficaz para todos os alunos (FERREIRA, 2013).

2.4. Impactos e benefícios

A Educação Inclusiva promove interações sociais entre alunos com diferentes habilidades, o que pode aumentar a empatia, a compreensão e o respeito pela diversidade. Isso contribui para um ambiente mais acolhedor e amigável. Para muitos alunos, a inclusão em ambientes educacionais regulares pode resultar em melhorias no desempenho acadêmico. O acesso a métodos de ensino adaptados e o apoio individualizado podem ajudar os alunos a atingirem seu potencial máximo.

Ao interagir em ambientes inclusivos, os alunos adquirem habilidades sociais, como trabalho em equipe, comunicação eficaz e resolução de conflitos, preparando-os melhor para a diversidade encontrada na sociedade. Alunos provenientes de ambientes inclusivos têm mais probabilidade de se tornarem cidadãos engajados e ativos na sociedade, contribuindo para comunidades mais coesas e democráticas (MANTOAN, 2006).

Em ambientes inclusivos, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais valiosas que vão além do aspecto acadêmico. A interação

com colegas de diferentes origens, habilidades e perspectivas oferece um terreno fértil para o crescimento pessoal. Trabalhar com colegas diversos ensina habilidades de colaboração, ajudando a encontrar soluções criativas para problemas e a aproveitar ao máximo as diferentes perspectivas e pontos fortes de cada pessoa. Essas habilidades não apenas beneficiam o ambiente escolar, mas também preparam os alunos para uma sociedade diversa, onde a habilidade de interagir harmoniosamente com uma ampla gama de indivíduos é cada vez mais importante.

A implementação da Educação Inclusiva pode transformar a cultura escolar, promovendo valores de diversidade, respeito e aceitação. Isso cria um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Ambientes educacionais inclusivos têm o potencial de impactar positivamente toda a comunidade, ao desafiar as atitudes discriminatórias e ao promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa (SASSAKI, 1997). Ambientes educacionais inclusivos são como um laboratório social, pois têm o poder de influenciar não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar e, em última análise, a sociedade em geral.

Ao conhecer pessoas com diferentes habilidades e diferenças, os alunos veem além dos estereótipos e reconhecem a singularidade de cada indivíduo. Quando os alunos testemunham seus colegas superando desafios e contribuindo ativamente, isso desafia percepções preconcebidas sobre as capacidades das pessoas com diferenças (MANTOAN, 2006).

Esses impactos demonstram como a Educação Inclusiva não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também enriquece toda a comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito, colaboração e diversidade. Além disso, a inclusão contribui para uma sociedade mais justa e equitativa, preparando os alunos para a diversidade encontrada no mundo real (FERREIRA, 2013).

Garantir o respeito aos direitos fundamentais de todos os alunos é a base de uma educação inclusiva e de qualidade. Isso significa criar um

ambiente onde cada aluno seja tratado com dignidade, independentemente de suas habilidades, origem, identidade ou circunstâncias individuais. Ao garantir que todos os alunos sejam tratados com respeito e tenham seus direitos fundamentais reconhecidos, as escolas não apenas promovem a inclusão, mas também preparam os alunos para serem cidadãos conscientes, respeitosos e engajados em uma sociedade diversa (SASSAKI, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva é um princípio fundamental de justiça social, garantindo a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades, origens ou características, o direito a uma educação de qualidade e oportunidades iguais. Ao promover a inclusão de alunos com diferentes habilidades e necessidades, a sociedade reconhece e valoriza a diversidade como um recurso valioso, criando uma cultura de aceitação e respeito pelas diferenças individuais.

A Educação Especial Inclusiva é um componente essencial de sistemas educacionais que visam promover equidade, diversidade e respeito mútuo. Seu impacto positivo vai além da sala de aula, influenciando a construção de sociedades mais inclusivas e aceitadoras. A implementação efetiva da Educação Especial Inclusiva traz benefícios significativos para toda a comunidade escolar. Alunos com e sem deficiência se beneficiam do aprendizado colaborativo e do respeito à diversidade, desenvolvendo habilidades sociais, empatia e compreensão.

A Educação Inclusiva busca eliminar barreiras e criar um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades, condições físicas, origens culturais, sociais ou econômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades, culturas e experiências, a Educação Inclusiva promove um ambiente onde as diferenças são vistas como um recurso enriquecedor para o aprendizado de todos.

A inclusão desafia estereótipos e preconceitos, contribuindo para a redução do estigma associado à deficiência e à diferença, promovendo uma visão mais positiva e uma aceitação mais ampla na sociedade. Em um ambiente inclusivo, o foco se desloca da deficiência para as capacidades individuais. Isso ajuda a eliminar estereótipos negativos associados à deficiência. Ambientes inclusivos na educação preparam os alunos para interagir em uma sociedade diversificada, ensinando habilidades sociais, resiliência e compreensão, fundamentais para a convivência e colaboração no mundo real.

Para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva, é crucial o comprometimento contínuo de todas as partes interessadas, investimentos em recursos e formações adequadas, além do fortalecimento de políticas educacionais que garantam oportunidades iguais para todos os alunos. Isso vai muito além de simplesmente ajustar o espaço físico; envolve uma mudança de paradigma na abordagem pedagógica e na estruturação do ensino para garantir que todos os alunos possam participar, aprender e se desenvolver de maneira significativa.

A Educação Especial Inclusiva visa não apenas garantir o acesso, mas também a participação ativa e o sucesso de todos os alunos em um ambiente educacional que celebra a diversidade e a equidade. Esses fundamentos, princípios e práticas são fundamentais para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

No cerne, a Educação Inclusiva é um pilar para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e acolhedora, onde cada indivíduo é valorizado e tem a chance de alcançar seu potencial máximo.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

SANTOS, Paloma Vidal; CAMINHA, Isabel Maria Sabino de Farias; NASCIMENTO, Talita Barros. **A participação da família na inclusão escolar de crianças com deficiência**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL), 6., 2016, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPED SUL, 2016.

FERREIRA, Antônio M. (Org.). **Educação Inclusiva: um guia introdutório**. Brasília: UNESCO, 2013.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA TRABALHAR NO COMBATE AO BULLYING

Maria Sizino de Lira Santos²⁰

RESUMO

O objetivo deste artigo é revelar o respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar para trabalhar e combater o *bullying* no Ensino Fundamental. Portanto, apresenta-se a implementação de estratégias de resolução de conflitos para a prevenir a violência na escola. As escolas são espaços de convivência, interação e aprendizagem onde vivem os protagonistas do Ensino Fundamental, que dura em torno de doze a quatorze anos. Da mesma forma, devido à falta de tolerância e respeito na interação da comunidade educacional, surgem conflitos interpessoais, problemas esses, que muitas vezes geram o fenômeno da violência escolar em suas diferentes manifestações. A violência escolar é definida como o assédio com uso de força ou poder no ambiente educacional entre alunos, pais, professores, por meio do uso de ataques físicos, psicológicos e sociais. A importância deste problema reside nos efeitos, impactos e consequências negativas que provoca na comunidade educativa se não for detectado e tratado atentamente pode causar o abandono escolar, a deserção, o insucesso escolar, a automutilação, o *bullying* e, por vezes, o suicídio. O resultado do estudo apontou que para combater a violência é necessário utilizar propostas e ações através da resolução de conflitos como estratégia de redução, prevenção, intervenção e contenção do fenômeno da violência, que se baseia numa cultura de convivência pacífica no contexto educativo. A convivência pacífica na comunidade educativa é decisiva para o desenvolvimento das atividades escolares, pois quando se estabelecem relações respeitadas, há uma boa comunicação e ajuda a resolver conflitos que são uma constante no trabalho educativo. Esta experiência denota na perspectiva da instituição, estabelecendo o problema, delimitando os objetivos da intervenção de trabalho, descrevendo tarefas, resultados, lições aprendidas, assim como boas práticas, conquistas, dificuldades e projeção profissional.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. *Bullying*. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The objective of this article is to reveal the respect for pedagogical practices developed in the school environment to work and combat bullying in Elementary Education. Therefore, the implementation of conflict resolution strategies to prevent violence in schools is presented. Schools are spaces for coexistence, interaction and learning where the protagonists of Elementary Education live, which lasts around twelve to fourteen years. Likewise, due to

²⁰Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable.

the lack of tolerance and respect in the interaction of the educational community, interpersonal conflicts arise, problems that often generate the phenomenon of school violence in its different manifestations. School violence is defined as harassment with the use of force or power in the educational environment between students, parents, and teachers, through the use of physical, psychological and social attacks. The importance of this problem lies in the effects, impacts and negative consequences it causes in the educational community. If it is not detected and treated carefully, it can cause school dropout, school failure, self-harm, bullying and, sometimes, suicide. The study's results indicated that in order to combat violence, it is necessary to use proposals and actions through conflict resolution as a strategy for reducing, preventing, intervening in and containing the phenomenon of violence, which is based on a culture of peaceful coexistence in the educational context. Peaceful coexistence in the educational community is crucial for the development of school activities, because when respectful relationships are established, there is good communication, and it helps to resolve conflicts that are a constant in educational work. This experience is reflected in the institution's perspective, establishing the problem, defining the objectives of the work intervention, describing tasks, results, lessons learned, as well as good practices, achievements, difficulties and professional projection.

Keywords: Pedagogical Practice. Bullying. Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

Conforme descrevem Kappel *et al.* (2019), o *bullying*, ou assédio moral, é um problema muito sério que traz muita preocupação cada vez mais a todos os sujeitos que fazem parte da comunidade educativa. Isso é uma situação tão séria e está sendo muito investigado pelo aumento de pesquisas sobre o assunto e pelas propostas de ação que buscam estratégias para enfrentá-lo.

Segundo Malta *et al.* (2017), não é necessário esperar que meninos e meninas falem, especialmente considerando o quão difícil é que isso aconteça, para implementar medidas para prevenir o problema ou para influenciar com tato a resolução de casos que se pode supor que possam estar ocorrendo.

Dada a magnitude do problema nas escolas, é relevante saber quais as práticas pedagógicas de prevenção que estão a ser realizados na escola. É importante também refletir sobre as etapas educativas em que se desenvolvem, pois é durante a educação que as crianças adquirem uma infinidade de hábitos e costumes. É preciso levar em conta que, como já indicava Piaget (1999), uma das características da infância e adolescência é o egocentrismo. Além disso, há problemas para expressar as próprias emoções devido ao temor e à falta de diálogos abertos com pais e professores.

Para Olweus (1983), *Bullying* é um termo que vem da palavra inglesa *bull*, que significa touro. Portanto, poderíamos dizer que quem realiza esta ação é semelhante a um touro, que ataca tudo e todos. Para Olweus (1983), pioneiro no estudo desse fenômeno, os maus-tratos ou abusos entre pares são um comportamento de perseguição física e/ou psicológica realizado pelo aluno contra outro, que ele escolhe como vítima de repetidos ataques. Caracteriza-se por ser contínuo e reiterado ao longo de um período de tempo, que se exerce desde as pessoas mais fortes até as mais fracas. Não precisa ser apenas abuso físico; também pode ser psicológico ou verbal (PEREIRA, 2001).

Os meios pelos quais pode ser efetivado, considerados presenciais ou virtuais, como o caso de *bullying* ou *cyberbullying* (PRETEL, 2010). E os principais papéis que emergem nas situações de assédio são fundamentalmente três: agressores ou assediadores, vítimas e espectadores.

Segundo Pinheiro (2010), está ressaltado em vários documentos redigidos através de estudos realizados, que as crianças imersas num ambiente familiar, escolar e comunitário violento tenderão a reproduzir ações violentas.

Além disso, Quintanilha (2011) verificou que filhos de pais agressivos, que apresentam comportamentos de abandono e pouco apoio para com eles, tendem a adotar comportamentos abusivos e agressivos para com o seu grupo

de pares, pois juntamente com a escola, o lar tem grande influência no personalidade dos sujeitos, principalmente na agressividade, de tal forma que se os comportamentos violentos não forem interrompidos desde a infância podem causar efeitos muito mais graves e agressivos na idade adulta.

Segundo Serrati (2009), os fatores que influenciam os alunos a desenvolverem comportamentos agressivos são: 1) em casa: ausência de carinho e atenção, comportamento violento, excesso de liberdade, etc.; 2) na escola: regras muito rígidas, punições humilhantes, má supervisão, falta de estratégias de motivação, pouca educação positiva, etc.; e, 3) outros fatores sociais (violência no cinema, televisão, revistas, videogames, entre outros).

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AO COMBATE AO BULLYING

O panorama nas escolas demonstra que processos de formação e desenvolvimento profissional são necessários para corrigir debilidades na capacitação acadêmica dos professores: pois a formação é um exercício planejado fundamentado nas precisões da instituição educativa que visa atividade planejada “com base em necessidades reais uma mudança no conhecimento, nas habilidades e atitudes do professor” (SILVA & ROSA, 2013, p. 24).

Desta forma, receber processos de aprendizagem complementares sobre o tema *bullying* contribuirá para atenção adequada e prevenção deste fenômeno social nos diferentes centros educativos.

Por outro lado, Silva (2010), cita alguns princípios e objetivos que devem ser levados em conta. em processos de treinamento: 1. Com base nas reais necessidades detectadas, estabelecer um sistema de capacitação que seja abrangente; 2. Proporcionar um local em que essa capacitação e desenvolvimento das habilidades humanas pessoais significa um desafio, um

interesse e um compromisso com o sujeito, assim como os companheiros da instituição educativa; 3. Converter a capacitação em uma filosofia e estilo de trabalho com direção clara e conceituada em vez de apenas um processo cheio de burocracia; 4. Definir e buscar a responsabilidade de toda escola diante de tarefas educacionais em qualquer nível, criando metodologias próprias de treinamento e desenvolvimento que respondam de forma estratégica às precisões, que pode mudar o desenvolvimento do trabalho em ações significativas; 5. A inserção de grupos dentro desse processo vem contribuir para que eles se tornem agentes de mudança e formadores que mantêm e enriquecem as tarefas de formação e Desenvolvimento; 6. Também é muito importante criar programas de interação de pessoal através do trabalho em grupo, que venha estimular a criatividade e o diagnóstico de problemas que tenha uma melhor tomada de decisão e procure sistematicamente uma forma mais de trabalho produtivo através do qual a “qualidade” é um valor que se manifesta em todos os comportamentos e atividades de trabalho; 7. Diante da frequência dos gestores em diversos eventos educacionais, é fundamental demonstrar e enriquecer a autonomia da gestão para dar motivação e reforçar os comportamentos de integração de todos os funcionários e principalmente dos docentes em prol da escola; 8. Estabelecer um programa estratégico que objetive atividades imediatas e de médio e longo prazo que de forma sistemática formar, venha enriquecer e manter uma cultura organizacional; 9. Envolver gestores, chefes, técnicos e funcionários, toda a comunidade educativa em geral nas tarefas educativas de capacitação e desenvolvimento, como instrutores e promotores daqueles aspectos onde a sua participação é necessária.

Segundo Silva & Rosa (2013), certamente, as instituições educacionais devem ser vistas como uma empresa cujo objetivo principal é proporcionar educação qualificada para aqueles que frequentam a instituição educacional, a fim de capacitá-los e educá-los em diversificadas áreas. Sendo assim, se for possível descobrir as deficiências ou fragilidades do corpo docente através da realização de um diagnóstico das necessidades de formação, haverá um

caminho a seguir para procurar a capacitação adequada e proeminente, de maneira que os conflitos sejam rechaçados e reduzidos na instituição.

De acordo com Silva e Barbosa (2012), ter pessoal qualificado no assunto do *bullying* favorecerá a detecção precoce de fenômeno social, e não vai confundi-lo com outros problemas que, embora sejam associados e são igualmente relevantes, não implicam a mesma maneira de abordá-los. A aposta na formação deve procurar o empenho de todo o pessoal que trabalha na instituição de ensino, seja docente ou administrativa, independentemente do tipo de funções que eles executam. Neste sentido, todos os membros da instituição (o diretor, professores, zeladores ou aqueles que trabalham na segurança) eles devem ser qualificados.

Os processos de qualificação sobre *bullying* como expõe Slobodzian e Hubner (2016), têm uma boa resposta quando tratado de forma completa e interdisciplinar e com compromisso reais para extirpar o fenômeno. Por isso, os membros da família e assim como os responsáveis também devem participar nestes processos, uma vez que fazem parte da comunidade educativa e têm uma função muito importante de liderança na formação dos seus filhos e filhas.

Por isso, como apontam Souza e Almeida (2011), é necessário e muito importante teorizar e apreender de forma correta sobre *bullying*, para preparação adequada que contempla distinguir suas várias modalidades, conhecendo como funcionam essas modalidades, os indicadores em vítimas e agressores, o que elas poderão acarretar, fatores de risco, bem como os avanços tecnológicos que existem nesse sentido sobre *bullying* escolar em redes sociais, aplicativos, jogos e outros, para que ações criminosas e ataques contra as vítimas possam ser evitados.

Neste sentido, Teixeira (2011) afirma que a conexão entre *bullying* e tecnologia no caso do corpo docente deve sempre buscar se atualizar, pois em idades cada vez mais jovens, meninos e meninas usam dispositivos

eletrônicos que poderia favorecer o cometimento de ações *bullying* e ter uma atualização sobre o assunto pode fazer uma enorme discrepância na prevenção ou atenção a esse fenômeno social. No momento, o uso de dispositivos eletrônicos não tem distinção de classe social, pois com as diferentes opções que o mercado oferece, as empresas vendem alguns instrumentos tecnológicos de baixo custo e os jovens podem acessá-los facilmente; portanto, deve-se estar vigilante sobre o uso que lhes é dado, tanto dentro de suas casas e quanto nas instituições de ensino.

Deve-se lembrar segundo Togneta (2013), que normalmente as modalidades ou tipos de *bullying* não ocorrem de forma individualizada, ou seja, iniciam de maneira sutil e vão aumentando em intensidade e variedade de tipologias.

Portanto, como discorre Ruotti (2006), a formação deve ser abrangente, participativa, reflexiva, sensibilizando e apreendendo, com fundamento no comprometimento pessoal e institucional de prevenir, abordar e nomear ataques com o nome correto, conforme o caso, e este em particular seria *bullying*.

2.1. O *bullying* no contexto educativo e os métodos com possibilidades para reduzi-lo

Como ressalta Constantini (2004), nas escolas que atendem alunos de Ensino Fundamental, as formas de *bullying* adotam diferentes comportamentos e os efeitos na saúde mental, nas interações sociais e no desempenho acadêmico dos estudantes apresenta um perfil que precisa ser abordado. As estratégias pedagógicas que as instituições educativas implementam como prevenção e fortalecimento de comportamentos favoráveis à convivência pacífica são essenciais para desenvolver uma cultura de paz, para formar um futuro cidadão, pai ou mãe de família, vizinho e trabalhador, capaz de refletir e viver com outras pessoas num ambiente

harmonioso e pacífico. O professor, como conselheiro na escola, assume a responsabilidade de orientar seus alunos no desenvolvimento de atividades harmoniosas, formativas, rumo ao conhecimento.

Por sua vez, De Olivera (2018), afirma que a família é o centro vivo de toda sociedade, que tem o papel de formar desde a infância no processo de aprendizagem que envolve processos cognitivos e comportamentais como: assimilação, atenção, percepção, repetição e a modelagem comportamental e, conseqüentemente, a presença familiar é a base de todas as crianças, pois representa a realidade subjetiva de como ver o mundo.

Estes resultados obtidos em estudos realizados por De Paula e Salles (2010), demonstram que nas famílias onde ocorre violência e/ou agressão, esta se repetirá imediatamente nos menores e adolescentes do lar, adotando o mesmo comportamento em relação aos demais, seja na escola ou em qualquer ambiente em que se encontrem.

Segundo Dino (2016), programas de formação integral, aplicados aos alunos que recebem educação formal, tornam-se pilares estratégicos essenciais na formação de valores, convivência pacífica e padrões de comportamento desejáveis e benéficos para a comunidade para a formação da personalidade durante a infância e a adolescência. A atitude dos professores frente ao *bullying*, aos maus-tratos entre partes ou ao assédio sexual será sempre influenciada pelo sentido da percepção global estabelecida pelos professores, ao procurarem uma base subjetiva de comparação entre se o ato agressivo interfere nas atividades pedagógicas dos alunos em sala de aula ou é apenas um ponto de vista do aluno agredido, mas não interfere no ato pedagógico de terceiros.

Assim, as ações pedagógicas consideradas nos estudos sobre *bullying* incluem medidas da escola, medidas dentro da sala de aula e medidas com indivíduos (OLWEUS. 1999). Pesquisas anteriores identificaram que programas de prevenção a violência podem ser eficaz se for desenvolvida

uma atitude crítica em relação aos meios de comunicação social, especialmente da televisão. Ele também propõe que os programas de prevenção da violência sejam eficazes, aqueles que modificam crenças e estruturas de gênero sexistas, que aumentam a probabilidade de gerar violência interpessoal

2.2. Práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar para trabalhar o combate ao *bullying*

Segundo Araújo (2013), a formação para prevenir o *bullying* evidencia-se como uma das ferramentas para combatê-lo desde as primeiras etapas da vida escolar. No entanto, para que estas ações de formação sejam eficazes, devem ser ministradas de forma sistemática, durante longos períodos de tempo, e envolver toda a comunidade educativa,

Assim, Barros, Carvalho e Pereira (2009), recomendam também que este tipo de formação e capacitação como estratégia para trabalhar para combater o *bullying* não seja pontual, mas sim, que faça parte de um programa completo que inclua intervenções e atividades destinadas a promover entre os alunos as suas capacidades de convívio, empatia e solução de situações conflituosas entre iguais de forma pacífica.

Conforme Beane (2010), quando falamos em processo de prevenção do *bullying*, ele deve ser abrangente para toda a comunidade educativa. Formação que deve ser ministrada aos professores, aos alunos, às famílias, enfim para toda a comunidade educativa que visa capacitar alunos de toda a escola para prevenir o *bullying*.

Da mesma forma, segundo Borges (2015), as opções de formação relacionadas com o *bullying* devem centrar-se mais nas causas que o provocam do que nos fatos e na geração de um bom ambiente de convivência entre a comunidade educativa, capacitando todos os seus membros, fazendo-os participar em ações preventivas.

Como ressalta Calhau (2009), é por isso que a formação dirigida aos alunos assim como para os professores com o propósito de prevenir o *bullying*, especialmente nestas idades, deve ser simultaneamente de carácter informativo, mas sobretudo socioemocional, sendo então uma estratégia de grande relevância.

Neste sentido Carvalhosa (2010), ressalta que a formação dedicada a informar os alunos e professores deve explicar os tipos de *bullying* e como agir contra eles, seja no papel de vítima, de espectador ou de moderador. Da mesma forma, parte do trabalho de formação estudantil como proposta de enfrentamento, deve deixar claro em que realmente consiste no *bullying*, diferenciando-o de outros conflitos de convivência que, sem dúvida, também devem ser abordados.

A nível socioemocional, como discorre Catina (2004. p. 6), devem ser realizadas ações de formação que visem trabalhar a empatia:

[...] para que os alunos conheçam, especialmente aquelas pessoas que se envolvem em comportamentos que podem causar danos, a magnitude dos danos que tanto os comportamentos de baixa intensidade como os insultos causam”, até mesmo a agressão física.

Segundo as colocações acima, devem ser utilizados modelos, programas e/ou ações voltados para a prevenção e trabalhar a partir disso para não esperar até que se manifeste nas salas de aula, para os quais propõem três modelos: o primeiro modelo construtivo de convivência refere-se a uma educação formativa na qual são realizados projetos ou tarefas específicas sobre o tema abordado. O segundo é o modelo socioafetivo que vai além da formação acadêmica baseada em emoções e sentimentos para promover a empatia. E o terceiro modelo baseia-se no trabalho comunitário composto por todos os componentes da comunidade educativa. Desta forma, a prevenção contra o *bullying* pode ser considerada real e eficaz após a execução destes projetos dentro da sala de aula e com o apoio de toda a comunidade, promovendo o trabalho cooperativo para ajudar a resolver conflitos e assumindo papéis de liderança que incentivem a educação.

Por sua vez, Charlot (2002), expressa que não há país que não sofra *bullying* que gere um problema de saúde pública mundial, seu principal cenário é a Instituição Educacional que se articula na educação formal, porém, não deixa de acontecer em um ambiente diferente da escola. Por outro lado, o objetivo pedagógico é incentivar a socialização dos seus alunos com uma formação integral que abranja todos os aspectos do desenvolvimento afetivo, cognitivo e biossocial, portanto, é importante se auto conscientizar para compreender este fenômeno e a educação na escola deve garantir uma primeira experiência favorável. Através deste artigo é realizado o processo de reflexão sobre a importância da educação e sua influência nos alunos, visto que é o principal cenário social e a base para uma formação de sucesso.

Nesta mesma ordem de ideias, Ruiz (2019) propõe a inclusão da bioética como eixo transversal no Ensino Fundamental com o propósito de alcançar melhores cidadãos, o que inclui um comportamento humano que tem como foco a própria pessoa e é composto por quatro princípios essenciais, tais como: o valor fundamental da vida, o princípio da totalidade ou terapêutico, o princípio da liberdade-responsabilidade e o princípio da socialização-subsidiariedade, e ao incluí-lo nas escolas, os alunos terão conhecimento prévio sobre tudo relacionado à bioética que lhe permitirá para que enfrentem de forma adequada e com maior orientação os diversos problemas que ocorrem em seu entorno, pois poderão construir sua própria essência e buscar o bem comum com o propósito de ajudar e compreender os outros para garantir a seu próprio e comum bem-estar.

Neste sentido, os autores propõem confrontar o *bullying* com a estratégia do modelo bioético como uma ciência que estuda o comportamento humano que fornece soluções para evitar o racismo, a discriminação, o genocídio e o *bullying*, trabalhando-o como eixo transversal dos conteúdos programáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se que os docentes falam constantemente sobre a necessidade de sua capacitação e formação com o fim de prevenir e ir contra a violência escolar. Como já descrito, a literatura indica que os professores tendem a sentir-se despreparados para lidar com a violência entre os seus alunos, afetando o seu nível de satisfação profissional e sentindo-se relevantes para enfrentá-la.

Em relação ao primeiro objetivo que foi a formação continuada e as práticas pedagógicas ao combate ao *bullying* foram cumpridos pois as novas demandas da profissão docente destacam a importância de oferecer-lhes apoio e ferramenta. Tudo isso com o um propósito final de trabalhar para alcançar e gerar uma cultura de convivência, o que implicaria sensibilizar e motivar todas as pessoas envolvidas no trabalho educativo das escolas e dar importância à promoção de relações positivas em cada turma, erradicando situações de *bullying* entre iguais.

Acredita-se que o segundo objetivo do *bullying* no contexto educativo e os métodos com possibilidades para reduzi-lo, os resultados foram atingidos, assim aponta que para combater o fenômeno do *bullying* através da convivência positiva, os professores são essenciais. Destaca-se ainda, que a convivência é uma rede de vínculos interpessoais, que deve ser construída diariamente, mantida e renovada. É aqui que os professores se revelam vitais para atingir os métodos propostos, dando viabilidade e sustentabilidade aos métodos com possibilidades para reduzi-lo. O desenvolvimento da convivência deve ser realizado através da participação ativa de cada um dos agentes comunitários, de modo a consolidar o trabalho realizado em projetos de intervenção escolar como a campanha *bullying*, o envolvimento dos agentes que continuarão no contexto, ou seja, o papel dos professores é essencial na medida em que são eles que lidam diariamente com os conflitos.

Portanto, também é pertinente estudar a formação de professores em relação a esses temas para repensar a participação dos professores nos projetos, envolvendo-os a partir de seus pontos fortes e necessidades.

Verificou-se que o terceiro objetivo o *bullying* no contexto educativo e os métodos com possibilidades para reduzi-lo foi também alcançado pois intervir única e exclusivamente junto dos alunos pressupõe que os professores estejam preparados para colaborar em projetos de intervenção deste tipo, sendo capazes de enfrentar fenômenos como o *bullying*. Sendo assim em geral, na intervenção com jovens, depara-se com as necessidades das equipes docentes e educativas no seu trabalho cotidiano, carecendo de ferramentas suficientes para poder responder a todas as necessidades. Portanto, os projetos de intervenção escolar que se desenvolvem devem ter em conta esta necessidade, sendo concebidos a partir de uma visão colaborativa e participativa que tem em conta os diferentes agentes envolvidos.

Portanto, não há dúvida de que chegar a um consenso sobre um modelo de intervenção contra o *bullying* requer a participação de diferentes atores e uma intervenção em vários níveis. Uma intervenção complexa que trate o *bullying* através de vários canais e níveis pode ter uma grande eficácia na abordagem do fenômeno, desenvolvendo projetos centrados no contexto escolar, que consistem em mudanças no Projeto Político Pedagógico (PPP), propostas educativas transversais, formação de professores, criação de ambientes cooperativos e globais. programas de prevenção do *bullying* e da violência escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carla Patrícia da Silva, SILVA, Luciana Rios da. **Bullying na Escola: essa brincadeira não tem graça!** V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristovão, SE, 2011.

BARROS, P. C.; CARVALHO, J. E.; PEREIRA, M. B. F. L. O. **Um estudo sobre O Bullying no Contexto Escolar**. IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10169/1/Um%20estudo%20sobre%20o%20bullyingEDUCERE2009.pdf>. Acesso em: 2024.

BEANE, A. L. **Proteja seu filho do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles**. Rio de Janeiro: Bestseller, 2010.

BORGES, S. Andrade Thaiana. **Memórias do bullying**. Barueri, SP: Talentos da Literatura Brasileira, 2015.

CALHAU, Lélío Braga, **Bullying o que você precisa saber, identificação, prevenção e repressão**, Niteroi, RJ: Impetus, 2009.

CARVALHOSA, S. **Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar**. Lisboa: Climepsi, 2010.

CATINA, Nilza. **Problematizando o “Bullying” para a realidade brasileira**. PUC- Campinas. 2004.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CLEMENTINO, Francisco de Sales. *et al.* **Bullyng: Prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar**. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v27n1/0104-0707-tce-27-01-e5500016.pdf>>. Acesso em 2024.

CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre jovens**. São Paulo: Itália Nova, 2004.

DE OLIVEIRA, Wanderlei Abadio *et al.* **Revisão sistemática sobre bullying e família: uma análise a partir dos sistemas bioecológicos**. Rev. salud pública, Bogotá, v. 20, n. 3, p. 396-403, June 2018. Available from <https://doi.org/10.15446/rsap.v20n3.47748>.- http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642018000300396 Acesso em 2024.

DE PAULA, Joyce Mary Adam; SALLES, Leila Maria Ferreira. **A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção**. Educar em Revista, Curitiba, n. especial 2, p. 217-232, 2010.

<http://www.saosebastiao.al.gov.br/v3/acidade/nossa-historia/1> Acesso em 2024.

DINO, **Bullying: causa, consequência e possíveis soluções**. 2016. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/bullying-causa-consequencia-e-possiveis-solucoes,82179e49bedfcbf0ca47022846428b91vsa8rjiv.html>. Acesso em 2024.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 1999.

ONU - **Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura**. Respostas do Setor de Educação ao Bullying Homofóbico. Brasília: UNESCO, 2013.

PEREIRA, Beatriz. **A violência na escola – formas de prevenção**. In Pereira, Beatriz e Pinto, Adelina (coord.). *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Asa, 2001.

PINHEIRO, Fernanda Martins França. **Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental**. 2006. 149F. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006

PRETEL, Mariana Pretel e. **Bullying: uma espécie de violência que não pode ser tolerada pelo direito**. Conteúdo Jurídico, 2010.

QUINTANILHA, Clarissa Moura. **Um olhar exploratório sobre a percepção do professor em relação ao fenômeno bullying**. 2011

SERRATE, R. (2009). **Lidar com o bullying na escolar – Guia para entender, prevenir e tratar o fenômeno de violência entre pares**. Sintra: KEditora, 2009.

SILVA (a), Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas**. Brasília, 2010, p. 14, 2010.

SILVA, E. N. DA., & ROSA, E. C. de S. **Professores sabem o que é bullying? um tema para a formação docente**. *Psicologia Escolar E Educacional*, 17(2), 329–338, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200015> - <https://www.scielo.br/j/pee/a/rCfxgt8FSpvfw8WYmV8sWmg/#> Acesso em 2024.

SILVA, E. N., & ROSA, E. C. S. (2013). **Professores sabem o que é bullying? um tema para a formação docente**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2),

329-338.

[[Links](#)]

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1046442&pid=S1808-4281201800010001800034&lng=pt Acesso em 2024.

SILVA, N. V.; BARBOSA, M. L. O. **Desempenho individual e organização escolar na realização educacional.** Sociologia & Antropologia, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 2, n. 4, p. 159-184, 2012.

SLOBODZIAN, Lucia; HUBNER, Ceres America Ribas. **Bullying no Contexto Escolar:** Possibilidades de Intervenção. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unespar-campomourao_luciaslobodzian.pdf. Acesso em 2024.

SOUZA, Christiane Pantoja de; ALMEIDA, Léo César Parente de. **Bullying em Ambiente Escolar.** Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, N.12; 2011 Pág. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/conbras1/bullying.pdf> Acesso em 2024.

TEIXEIRA, G. **Manual antibullying para alunos, pais e professores.** Rio de Janeiro: Bestseller, 2011.

TOGNETA. **Bullying na escola:** o olhar da psicologia para um problema moral. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). Indisciplina, conflitos e bullying na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

A ESTRATÉGIA NO SISTEMA TOYOTA DE PRODUÇÃO: Uma Análise de Indicadores Chave de Desempenho

Luan Maurílio da Silva Oliveira²¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os principais indicadores chave de desempenho (KPIs) no Sistema Toyota de Produção (STP), com base em uma revisão bibliográfica. O STP, desenvolvido por Taiichi Ohno, é amplamente reconhecido por sua eficiência e eficácia na gestão da produção, fundamentando-se em princípios com o propósito de eliminar possíveis desperdícios e a melhoria contínua. A metodologia utilizada neste estudo baseia-se exclusivamente na análise de obras e artigos relevantes sobre o tema, incluindo os trabalhos de Ohno (1997), Shingo (1996), Liker (2005), Pinto (2012), Cardoza (2009) e Vieira (2017). Os resultados deste estudo demonstram que os KPIs contribuem num papel importante para a manutenção da excelência operacional do STP. Indicadores como a taxa de produtividade, tempo de ciclo e taxa de defeitos são essenciais para monitorar e melhorar o desempenho da produção. Cardoza (2009) e Vieira (2017) destacam a importância desses indicadores para a gestão eficiente e a evolução contínua dos processos produtivos. A análise revela que a aplicação rigorosa e sistemática dos KPIs permite à Toyota e a outras empresas que adotam o STP manter altos níveis que compreendem a eficácia e a qualidade. Conclui-se, que os KPIs são ferramentas indispensáveis no STP, possibilitando uma gestão precisa e a melhoria contínua. Este estudo fornece uma base sólida para futuras pesquisas sobre a aplicação dos KPIs em diferentes contextos industriais, contribuindo para o aprimoramento das práticas de gestão da produção.

Palavras-Chave: Sistema Toyota de Produção. Indicadores de Desempenho. Eficiência Operacional. Melhoria Contínua.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the main key performance indicators (KPIs) in the Toyota Production System (TPS), based on a literature review. The TPS, developed by Taiichi Ohno, is widely recognized for its efficiency and effectiveness in production management, based on principles aimed at eliminating possible waste and continuous improvement. The methodology used in this study is based exclusively on the analysis of relevant works and

²¹. Doutorando em Ciências da Administração. Universidad de Desarrollo Sustentable. Email: luanmaurilio@gmail.com

articles on the subject, including the works of Ohno (1997), Shingo (1996), Liker (2005), Pinto (2012), Cardoza (2009) and Vieira (2017). The results of this study demonstrate that KPIs contribute an important role to maintaining the operational excellence of the TPS. Indicators such as productivity rate, cycle time and defect rate are essential to monitor and improve production performance. Cardoza (2009) and Vieira (2017) highlight the importance of these indicators for the efficient management and continuous evolution of production processes. The analysis reveals that the rigorous and systematic application of KPIs allows Toyota and other companies that adopt TPS to maintain high levels of effectiveness and quality. It is concluded that KPIs are indispensable tools in TPS, enabling accurate management and continuous improvement. This study provides a solid basis for future research on the application of KPIs in different industrial contexts, contributing to the improvement of production management practices.

Keywords: Toyota Production System, Performance Indicators, Operational Efficiency, Continuous Improvement

1. INTRODUÇÃO

O Sistema Toyota de Produção (STP) é amplamente reconhecido como um dos modelos mais eficazes de gestão da produção, sendo um marco na indústria manufatureira global. Desenvolvido por Taiichi Ohno nas décadas de 1950 e 1960, o STP revolucionou a abordagem tradicional de produção em massa ao enfatizar a eliminação de desperdícios e a melhoria contínua (Ohno, 1997). Este sistema tem como pilares o Just-in-Time (JIT) e o Jidoka, conceitos que visam aumentar sua eficácia e amplia sua qualidade dos processos produtivos.

Os indicadores chave de desempenho (KPIs) são ferramentas essenciais para medir e apresentar resultados da eficácia de práticas efetivas no STP. Eles permitem que as empresas monitorem continuamente a performance de suas operações, identifiquem áreas de melhoria e implementem ações corretivas de forma proativa (CARDOZA, 2009). Entre os KPIs mais relevantes no contexto do STP estão a taxa de produtividade, o tempo de ciclo e a taxa de defeitos, que juntos proporcionam uma visão abrangente do desempenho operacional (VIEIRA, 2017).

Este artigo tem como objetivo analisar os principais KPIs utilizados no STP, com base em uma revisão da literatura existente. Através da análise das obras de autores como Ohno (1997), Shingo (1996), Liker (2005), Pinto (2012), Cardoza (2009) e Vieira (2017), busca-se compreender como esses indicadores são aplicados para alcançar a excelência operacional. Um dos fatores importante, consiste em analisar a adoção rigorosa dos KPIs, que é fundamental para a manutenção da eficiência e qualidade nas empresas que implementam o STP.

2. HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DO SISTEMA TOYOTA DE PRODUÇÃO

O Sistema Toyota de Produção (STP), foi desenvolvido nas décadas de 1950 e 1960 como uma resposta à necessidade de melhorar a eficiência e reduzir o desperdício na produção automotiva. Após a Segunda Guerra Mundial, a Toyota enfrentou restrições severas de recursos e precisava encontrar maneiras inovadoras de competir com as indústrias automotivas dos Estados Unidos, que eram muito mais eficientes na época.

O desenvolvimento do STP começou com a introdução de conceitos como o Just-in-Time (JIT) e o Jidoka, que foram inicialmente implementados em pequenas linhas de produção e gradualmente expandidos para toda a organização. A evolução do STP foi impulsionada por um compromisso com a melhoria contínua e a busca incessante pela eliminação de todas as formas de desperdício. Ao longo dos anos, o STP passou por várias adaptações e refinamentos, incorporando novas tecnologias e práticas gerenciais para manter a competitividade da Toyota no mercado global (OHNO, 1997).

2.1. Princípios Fundamentais: Just-in-Time, Jidoka e Kaizen

O princípio do Just-in-Time é produzir apenas exatamente o que necessita, visando apenas a demanda já estabelecida para atender exclusivamente a necessidade. Isso significa que os materiais são entregues a partir da sua necessidade estipulada no processo de produção, o objetivo maior é eliminar desperdício. O JIT promove um fluxo contínuo de produção, alinhando a produção com a demanda do cliente, o que resulta em uma maior eficiência e flexibilidade (OHNO, 1997).

Jidoka, sistema considerado que precisa de um toque humano, pois é o princípio de parar a produção sempre que houver um problema. Isso permite que os trabalhadores identifiquem e corrijam imediatamente quaisquer defeitos, prevenindo a produção em massa de produtos defeituosos. O Jidoka também permite que as máquinas operem de forma autônoma, com supervisão humana apenas quando necessário, aumentando a eficiência e a qualidade do processo de produção (SHINGO, 1996).

Kaizen significa melhoria contínua e é um dos pilares centrais do STP. Este princípio envolve todos os funcionários, desde a alta gerência até os operários da linha de produção, que busca a excelência em todos os processos. O Kaizen incentiva a identificação e eliminação de desperdícios, promovendo pequenas e constantes melhorias que, ao longo do tempo, resultam em grandes benefícios para a eficiência e a qualidade da produção (LIKER, 2005).

2.2. Contribuições de Taiichi Ohno e Shigeo Shingo

Taiichi Ohno é amplamente considerado o arquiteto do Sistema Toyota de Produção. Ele desenvolveu muitos dos princípios e práticas que formam a base do STP, incluindo o Just-in-Time e a eliminação de

desperdícios. Ohno introduziu o conceito de "Gemba," que significa "o local real", enfatizando a importância de observar diretamente o processo de produção para identificar e resolver problemas. Sua abordagem prática e inovadora transformou a Toyota em um líder global em eficiência de produção (Ohno, 1997).

Shigeo Shingo foi um dos principais engenheiros que colaborou com Ohno no desenvolvimento do STP. Shingo é conhecido por suas contribuições para a engenharia de produção e pela introdução de métodos como o sistema de produção em fluxo e o Poka-Yoke (à prova de erros). Ele desempenhou um papel crucial na implementação do Jidoka e na criação de sistemas de controle de qualidade que permitiram à Toyota manter altos padrões de eficiência e qualidade (SHINGO, 1996).

3. IMPORTÂNCIA DOS INDICADORES DE DESEMPENHO NO STP

Os Indicadores Chave de Desempenho (KPIs) são métricas quantificáveis utilizadas para medir o desempenho de um processo ou atividade específica dentro de uma organização. Dentro do Sistema Toyota de Produção (STP), os KPIs são fundamentais para avaliar a eficácia das práticas, reavaliar e buscar por melhorias constante e garantir a conformidade com os objetivos estratégicos da empresa. Eles abrangem diversos aspectos da produção, como eficiência, qualidade, tempo de ciclo e custos, proporcionando uma visão abrangente do desempenho operacional.

Os KPIs desempenham várias funções cruciais no STP. Por meio deles são realizadas formas de monitorar continuamente e gerir a produção, fornecendo dados em tempo real sobre o desempenho das operações, ajudando os gestores a identificarem desvios e tomar medidas corretivas imediatas (CARDOZA, 2009). Além disso, os KPIs fornecem uma base sólida de dados para a tomada de decisões informadas, ajudando na alocação eficiente de recursos e na priorização de ações de melhoria (VIEIRA, 2017).

No STP, a identificação e eliminação de desperdícios são fundamentais, e os KPIs ajudam a identificar áreas onde há desperdício de recursos, tempo ou materiais, permitindo ações corretivas específicas (OHNO, 1997).

Os KPIs também são usados para avaliar o desempenho dos processos de produção em relação aos objetivos e metas estabelecidos, medindo produtividade, qualidade, tempo de ciclo e outros aspectos críticos. Essa avaliação contínua permite ajustes e melhorias incrementais que resultam em um desempenho superior (LIKER, 2005). Além disso, os KPIs ajudam a comunicar claramente os objetivos e metas de desempenho para todos os níveis da organização, garantindo que todos os funcionários estejam alinhados com a estratégia da empresa (PINTO, 2012).

Os KPIs têm um impacto significativo na eficiência operacional do STP, contribuindo para a melhoria contínua e a excelência da produção. A medição contínua da produtividade permite identificar áreas para otimização dos processos de produção, resultando em maior produtividade e eficiência (CARDOZA, 2009). KPIs relacionados à qualidade, como a taxa de defeitos, auxilia em buscar por melhoramentos e apresentar resultados que qualificam o produto, reduzindo produtos defeituosos e retrabalho (SHINGO, 1996). Além disso, quando implementa formas de medição do tempo de cada ciclo, contribui na redução desse tempo, que é primordial para completar cada etapa do processo, resultando em uma produção mais rápida e responsiva às demandas do mercado (LIKER, 2005). O uso de KPIs incentiva uma cultura de melhoria contínua e inovação, resultando na redução de custos operacionais e aumento da margem de lucro (PINTO, 2012).

4. PRINCIPAIS INDICADORES DE DESEMPENHO NO STP

Os Indicadores Chave de Desempenho (KPIs) são elementos essenciais no Sistema Toyota de Produção (STP), fornecendo métricas claras e quantificáveis para avaliar a eficiência e a eficácia dos processos de

produção. Eles permitem identificar áreas de melhoria contínua, monitorar a qualidade e garantir que os objetivos estratégicos sejam alcançados. Os KPIs mais importantes no STP incluem a Taxa de Produtividade, o Tempo de Ciclo e a Taxa de Defeitos, entre outros. A seguir, detalhamos cada um desses indicadores.

Indicador de Desempenho	Definição e Importância	Métodos de Medição	Exemplos Práticos de Aplicação
Taxa de Produtividade	Mede a quantidade de output por unidade de input, indicando a eficiência do uso de recursos. Importante para avaliar a eficácia dos processos de produção e identificar áreas de melhoria.	Total de produtos produzidos / Total de recursos utilizados Comparação de produção em diferentes períodos	Implementação de sistemas JIT para reduzir estoques e aumentar a produtividade Utilização de gráficos de produtividade para monitorar desempenho diário
Tempo de Ciclo	Tempo necessário para completar um processo ou fabricar um produto. Importante para otimizar o fluxo de trabalho e reduzir atrasos na produção.	Medição do tempo desde o início até a conclusão de um processo Análise de cada etapa do processo para identificar gargalos	Redução do tempo de ciclo através da implementação de células de produção Utilização de sistemas Kanban para melhorar o fluxo de trabalho
Taxa de Defeitos	Mede a proporção de produtos defeituosos em relação ao total produzido. Importante para garantir a qualidade e reduzir custos de retrabalho.	Número de produtos defeituosos / Total de produtos produzidos Análise de causas de defeitos para implementação de melhorias	Implementação de processos de Jidoka para identificar e corrigir defeitos rapidamente Utilização de controle de qualidade estatístico para monitorar a taxa de defeitos
Outros KPIs Relevantes	Análise de KPIs adicionais, como OEE (Eficiência Global dos Equipamentos), tempo de inatividade e taxa de entrega no prazo. Importantes	OEE: Disponibilidade x Performance x Qualidade Tempo de inatividade: Total de tempo não produtivo / Tempo total disponível	Utilização de dashboards para monitorar múltiplos KPIs simultaneamente Implementação de manutenção preventiva para melhorar a OEE

	para uma visão completa do desempenho da produção.		
--	--	--	--

A análise dos principais Indicadores Chave de Desempenho (KPIs) no Sistema Toyota de Produção (STP) revela a importância crítica dessas métricas para a eficiência e eficácia dos processos produtivos. Indicadores como a Taxa de Produtividade, Tempo de Ciclo e Taxa de Defeitos são essenciais para monitorar e melhorar a utilização dos recursos, otimizar o fluxo de trabalho e garantir a qualidade dos produtos. Além disso, a inclusão de outros KPIs relevantes, como a Eficiência Global dos Equipamentos (OEE) e a taxa de entrega no prazo, proporciona uma visão holística do desempenho operacional. A aplicação sistemática desses KPIs permite identificar áreas de melhoria contínua, promover a inovação e manter a competitividade no mercado. Assim, os KPIs não só facilitam a gestão precisa das operações, mas também sustentam a filosofia do STP de eliminação de desperdícios e melhoria contínua, garantindo a excelência na produção e a satisfação do cliente.

5. APLICAÇÃO DOS KPIS NO STP

O monitoramento e controle de produção são componentes essenciais que fazem parte do Sistema Toyota de Produção (STP). O KPIs contribui de forma necessária e crucial nesse processo, permitindo uma transparência para que as empresas, de maneira geral tenham acesso e conhecimento no processo e possa acompanhar e avaliar continuamente o desempenho de suas operações. Os KPIs permitem que as empresas obtenham dados em tempo real, contribuindo para a eficiência, a qualidade e produtividade, assim os gestores identificam rapidamente desvios dos padrões esperados e tomem ações corretivas imediatas. Essa capacidade de resposta rápida é fundamental para manter a produção em níveis ótimos e garantir que os

objetivos estratégicos sejam atingidos. Além disso, o uso de KPIs facilita a tomada de decisões informadas, ajudando os gestores a alocarem recursos de maneira mais eficiente e priorizar iniciativas de melhoria contínua (LIKER, 2005).

Ferramentas específicas, como Kanban, Andon e sistemas de controle visual, são utilizadas no STP para implementar e monitorar os KPIs de forma eficaz. O Kanban, configura como um sistema de sinalização que controla o fluxo de produção e de materiais, assegurando que os processos ocorram Just-in-Time. Essa abordagem reduz estoques e elimina desperdícios, garantindo que os materiais estejam disponíveis exatamente quando são necessários (OHNO, 1997). O Andon, por sua vez, permite que os trabalhadores sinalizem problemas imediatamente, parando a produção até que o problema seja resolvido. Isso garante que os defeitos sejam corrigidos rapidamente, mantendo a qualidade dos produtos (SHINGO, 1996). Os sistemas de controle visual utilizam gráficos, sinais e outros elementos visuais para comunicar informações importantes sobre o status da produção, facilitando a identificação de problemas e a coordenação de ações corretivas (PINTO, 2012). Essas ferramentas, quando integradas aos KPIs, proporcionam uma visão clara e instantânea do desempenho operacional, permitindo ajustes rápidos e precisos.

Estudos de caso de aplicação bem-sucedida dos KPIs no STP ilustram como essas ferramentas podem ser utilizadas de maneira eficaz para melhorar a eficiência e a qualidade da produção. Por exemplo, a implementação do Kanban em uma linha de montagem automotiva permitiu reduzir o tempo de ciclo e aumentar a produtividade ao eliminar gargalos e otimizar o fluxo de trabalho. Em outra situação, a utilização do Andon em uma fábrica de eletrônicos ajudou a reduzir drasticamente a taxa de defeitos, permitindo que os trabalhadores identificassem e corrigissem problemas imediatamente. Além disso, empresas que adotaram sistemas de controle visual conseguiram melhorar a comunicação interna e a coordenação entre diferentes equipes, resultando em uma produção mais fluida e eficiente

(VIEIRA, 2017). Esses exemplos, demonstram que a aplicação sistemática dos KPIs, juntamente com as ferramentas apropriadas, direciona os resultados das empresas somando para a eficiência e para apresentar melhorias em seus produtos.

6. EVOLUÇÃO DOS KPIS NO STP

A evolução dos Indicadores Chave de Desempenho (KPIs) no Sistema Toyota de Produção (STP) reflete a contínua busca pela excelência e inovação que caracteriza este sistema. Historicamente, os KPIs foram introduzidos como uma maneira de quantificar a eficiência e a qualidade dos processos de produção. Inicialmente, a Toyota focou em métricas simples, como a produtividade e a taxa de defeitos, que eram essenciais para a identificação de desperdícios e a melhoria da qualidade. Ao longo do tempo, à medida que a complexidade dos processos de produção aumentava, os KPIs também evoluíram, incorporando medidas mais sofisticadas que proporcionavam uma visão mais abrangente do desempenho operacional (OHNO, 1997).

A adaptação e a inovação dos KPIs no STP são evidentes na forma como a Toyota e outras empresas que adotaram o STP ajustaram suas métricas para responder ao mercado inovador pelas tecnologias e ajustar as demandas do mercado. Por exemplo, além dos KPIs tradicionais, como a produtividade e o tempo de ciclo, novas métricas, como a Eficiência Global dos Equipamentos (OEE), foram introduzidas para medir a eficácia das máquinas e equipamentos. A partir desses novos reajustamentos pode permitir melhor alocação de recursos e resposta mais rápida a problemas de manutenção e operação (LIKER, 2005). Além disso, a integração de práticas de sustentabilidade levou ao desenvolvimento de KPIs ambientais, que monitoram o impacto ambiental das operações de produção, refletindo uma maior preocupação com a responsabilidade corporativa (VIEIRA, 2017).

O impacto das mudanças tecnológicas na medição dos KPIs é um dos

aspectos mais significativos da evolução dos KPIs no STP. A digitalização e a automação dos processos de produção introduziram novas competências que somaram para a coleta e análise de dados em tempo real. Assim como as Tecnologias referente a Internet das Coisas (IoT) e a análise de Big Data permitem a monitorização contínua e detalhada dos processos de produção, proporcionando insights mais profundos e precisos sobre o desempenho operacional. Esses avanços tecnológicos também facilitaram a implementação de sistemas de feedback instantâneo, onde os dados dos KPIs podem ser visualizados e analisados em tempo real, permitindo uma resposta rápida e eficaz a qualquer desvio dos padrões esperados (PINTO, 2012).

Em resumo, a evolução dos KPIs no STP ilustra a capacidade do sistema de se adaptar e inovar continuamente para manter a eficiência e a qualidade. Desde os primeiros dias, quando os KPIs eram simples métricas de produtividade e qualidade, até o uso moderno de tecnologias avançadas para medição e análise em tempo real, os KPIs no STP têm sido uma ferramenta vital para a melhoria contínua. A adaptação dos KPIs às novas realidades e tecnologias não só melhorou a precisão e a relevância das medições, mas também reforçou o compromisso do STP com a inovação e a excelência operacional (SHINGO, 1996).

7. DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DOS KPIs

7.1. Principais Desafios na Implementação

A implementação dos Indicadores Chave de Desempenho (KPIs) no Sistema Toyota de Produção (STP) enfrenta vários desafios significativos. Dentre esses apresenta a resistência à mudança por parte dos colaboradores. A introdução de novos KPIs pode ser vista como uma ameaça, especialmente se os trabalhadores sentirem que serão constantemente monitorados ou avaliados. Além disso, a complexidade dos processos de produção na indústria automotiva pode dificultar a definição de KPIs que sejam ao mesmo tempo abrangentes e específicos. Outro desafio é a integração dos KPIs com

os sistemas de TI existentes, que pode exigir investimentos substanciais em tecnologia e treinamento (PINTO, 2012).

7.2. Oportunidades de Melhoria e Inovação

Apesar dos desafios, a implementação dos KPIs oferece inúmeras oportunidades de melhoria e inovação. A coleta e análise contínuas de dados permitem identificar em que setor as empresas apresentam desperdícios, podendo buscar melhorias e eficiência que podem ser otimizadas. Por exemplo, a análise dos tempos de ciclo pode revelar gargalos que, uma vez eliminados, podem acelerar significativamente o fluxo de produção. Além disso, os KPIs proporcionam uma base sólida para a inovação, pois permitem a medição dos efeitos de novas práticas e tecnologias. A utilização de KPIs ambientais é uma área emergente, oferecendo oportunidades para melhorar a sustentabilidade das operações de produção e atender às demandas crescentes por práticas empresariais responsáveis (VIEIRA, 2017).

7.3. Estratégias para Superar os Desafios

Para superar os desafios na implementação dos KPIs, várias estratégias podem ser adotadas. Primeiro, é crucial envolver os funcionários no processo desde o início, explicando os benefícios dos KPIs e como eles contribuirão para a melhoria contínua e o sucesso da empresa. A formação e o treinamento adequados são essenciais para garantir que todos entendam como utilizar os KPIs de maneira eficaz. Em termos de tecnologia, a integração dos KPIs com sistemas de TI deve ser planejada cuidadosamente, garantindo que os dados sejam coletados e analisados de maneira eficiente. Implementar uma abordagem incremental, começando com um conjunto limitado de KPIs e expandindo gradualmente, pode ajudar a mitigar a resistência e a complexidade. Além disso, a comunicação clara e contínua sobre os

resultados e as melhorias alcançadas com o uso dos KPIs pode reforçar seu valor e incentivar uma cultura de melhoria contínua (LIKER, 2005).

8. CASOS DE SUCESSO E EXEMPLOS PRÁTICOS

8.1. Implementação do Kanban na Toyota

Um exemplo considerado clássico de sucesso corresponde a efetivação do Kanban na linha de montagem automotiva da Toyota (STP). Antes da implementação do Kanban, a Toyota enfrentava desafios significativos com excesso de estoque e desperdícios associados. A introdução do Kanban permitiu à Toyota sincronizar a produção com a demanda real do mercado, reduzindo drasticamente os estoques e eliminando desperdícios. Como resultado, a Toyota conseguiu melhorar a eficiência do fluxo de trabalho e aumentar a produtividade. As lições aprendidas com este caso incluem a importância de uma comunicação clara e a necessidade de um sistema de sinalização eficiente para coordenar o fluxo de materiais e produtos (OHNO, 1997).

8.2. Utilização do Andon na Fábrica de Eletrônicos

A utilização do Andon em uma fábrica de eletrônicos é outro exemplo de aplicação bem-sucedida dos KPIs no STP. Nesta fábrica, a implementação do Andon permitiu que os trabalhadores sinalizassem imediatamente qualquer problema na linha de produção, parando a produção até que o problema fosse resolvido. Isso contribuiu para reduzir a taxa de defeitos, apresentando resultados que somaram para atingir a qualidade dos produtos finais. Os resultados alcançados incluíram uma maior satisfação do cliente e uma diminuição dos custos de retrabalho. A principal lição aprendida foi as mudanças que surgiram no setor para capacitação dos colaboradores,

levando os resultados para a eficácia e corrigindo problemas de qualidade em tempo real, destacando a importância do feedback instantâneo para manter altos padrões de qualidade (SHINGO, 1996).

8.3. Sistemas de Controle Visual em uma Empresa de Manufatura

As empresas, ao adotarem um sistema de controle visual de manufatura ilustra a aplicação eficaz dos KPIs para melhorar a comunicação interna e a coordenação entre diferentes equipes. Esta empresa utilizou gráficos, sinais e outros elementos visuais para comunicar informações importantes sobre o status da produção. Isso facilitou a identificação rápida de problemas e a coordenação de ações corretivas, resultando em uma produção mais fluida e eficiente. Os resultados alcançados incluíram uma redução significativa no tempo de ciclo e uma melhoria na eficiência operacional. A lição aprendida é que sistemas de controle visual se considera como um instrumento poderoso, que soma na melhoria da transparência e a colaboração dentro da organização, promovendo uma cultura de melhoria contínua (PINTO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Indicadores Chave de Desempenho (KPIs) são elementos cruciais no Sistema Toyota de Produção (STP), desempenhando um papel vital na medição, monitoramento e melhoria contínua dos processos de produção. Ao longo deste artigo, foi destacado como os KPIs, quando aplicados de forma eficaz, podem transformar a eficiência operacional, reduzir desperdícios e aumentar a qualidade dos produtos. A evolução dos KPIs ao longo do tempo, adaptando-se às novas tecnologias e demandas de mercado, demonstra a flexibilidade e a resiliência do STP em manter sua posição como um modelo de excelência na manufatura.

O monitoramento e controle de produção, facilitados pelos KPIs, são fundamentais para identificar rapidamente desvios e implementar ações corretivas. Ferramentas como Kanban, Andon e sistemas de controle visual são integradas ao STP para assegurar que os processos de produção ocorram de maneira eficiente e conforme planejado. Estudos de caso mostraram que a aplicação bem-sucedida dessas ferramentas pode resultar em melhorias significativas na produtividade, qualidade e comunicação interna, fornecendo exemplos concretos de como os KPIs podem ser usados para alcançar resultados notáveis.

A implementação dos KPIs também apresenta desafios por parte dos seus colaboradores, que podem resistir diante das mudanças, além do mais, as empresas que querem se manter no mercado almejando a eficácia, deve investir em tecnologia, assim como na qualificação. Porém, se pleitearem essas mudanças através de estratégias bem definidas, podem superar esses entraves como a inclusão dos funcionários no processo de implementação e a adoção de uma abordagem incremental para a introdução dos KPIs. Além disso, as oportunidades para inovação e melhoria contínua são vastas, com os KPIs fornecendo uma base sólida para a análise e otimização dos processos produtivos.

A aplicação eficaz dos KPIs não apenas facilita a gestão precisa das operações, mas também sustenta a filosofia de melhoria contínua que é a essência do STP. A adaptação dos KPIs às novas realidades e tecnologias melhora a precisão e a relevância das medições, reforçando o compromisso do STP com a inovação e a excelência operacional. Através dos exemplos práticos e das lições aprendidas, fica claro que os KPIs são ferramentas indispensáveis para qualquer organização que busca manter um alto padrão de eficiência e qualidade em seus processos de produção.

Em resumo, os KPIs são uma parte integral do Sistema Toyota de Produção, oferecendo uma estrutura robusta para o monitoramento e a melhoria dos processos produtivos. A sua aplicação eficaz pode transformar

a eficiência operacional, trabalhar a cultura objetivando melhorias contínuas e garantir a qualidade dos produtos. O estudo e a prática contínua dos KPIs, alinhados com as melhores práticas e inovações tecnológicas, garantirão que o STP continue a ser um modelo de excelência na manufatura global.

REFERÊNCIAS:

CARDOZA, G. A. **Indicadores de Desempenho no Sistema Toyota de Produção**. Revista de Engenharia de Produção, 2009.

GONÇALVES, João. **Implementação do Sistema Toyota de Produção em Empresas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

LIKER, Jeffrey K. **O Modelo Toyota: 14 Princípios de Gestão do Maior Fabricante do Mundo**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

OHNO, Taiichi. **O Sistema Toyota de Produção: Além da Produção em Larga Escala**. Porto Alegre: Bookman, 1997.

PINTO, Leonardo. **Ferramentas e Práticas do Sistema Toyota de Produção**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

SHINGO, Shigeo. **O Sistema Toyota de Produção: Do Ponto de Vista da Engenharia de Produção**. Porto Alegre: Bookman, 1996.

VIEIRA, C. F. **A Evolução dos Indicadores de Desempenho no Sistema Toyota de Produção**. São Paulo: Atlas, 2017.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: Compreender as concepções dos alunos e professores sobre os benefícios

José Jaédson de Almeida Silva²²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as percepções dos alunos e professores sobre os benefícios da educação integral. A metodologia utilizada é descritiva, qualitativa baseada numa revisão bibliográfica. Os desafios para uma educação integral nas escolas do Ensino Fundamental, nos últimos anos, tornam-se mais relevantes quando são colocados no campo da vida cotidiana, da abordagem holística, das experiências pessoais dos alunos, da reflexão e das mudanças curriculares modificadas à luz das evidências de apoio governamental como acordos curriculares e fortalecimento das escolas de Ensino Fundamental, entre outras iniciativas estratégicas para a formação prática e integral. O modelo de educação integral apresenta uma perspectiva holística que busca transcender a visão somente educativa para promover diversas dimensões do ser humano. O resultado do estudo apontou que a sua implementação ainda está em fase de instalação em algumas escolas de Ensino Fundamental, e é vista como uma alternativa que permitirá progressivamente ter alunos cujas competências lhes permitam enfrentar eficazmente os desafios impostos pela sociedade. Compreende-se, que a educação integral visa garantir o desenvolvimento de todos, em todas as dimensões, incluindo a intelectual, a física, a emocional, a social e a simbólica, visão que se contrapõe à ideia tradicional de que a educação se estende ao processo escolar baseado no conhecimento acadêmico.

Palavras-chave: Educação Integral. Concepções. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze the perceptions of students and teachers about the benefits of comprehensive education. The methodology used is descriptive, qualitative, and based on a bibliographic review. The challenges for comprehensive education in elementary schools in recent years become more relevant when they are placed in the field of daily life, the holistic approach, the personal experiences of students, reflection, and curricular changes modified in light of evidence of government support such as curricular agreements and strengthening of elementary schools, among other strategic initiatives for practical and comprehensive education. The comprehensive education model presents a holistic perspective that seeks to transcend the educational-only vision to promote various dimensions of the human being. The result of the study indicated that its implementation is still in the installation phase in some elementary schools and is seen as an

²²Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable.

alternative that will progressively allow students whose skills allow them to effectively face the challenges imposed by society. It is understood that comprehensive education aims to guarantee the development of all, in all dimensions, including intellectual, physical, emotional, social and symbolic, a view that opposes the traditional idea that education extends to the school process based on academic knowledge.

Keywords: Comprehensive Education. Concepts. Teaching. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é objeto de estudo há décadas, em meios de comunicação como conferências internacionais, políticas públicas, planos e programas governamentais que determinaram a importância que ela tem no ensino e o significado para a formação dos alunos da educação básica, articulada com programas educacionais que conduzem à educação integral, vista como a formação de aspectos: intelectuais, emocionais, sociais, físicos, que fortalecem as crianças e desta forma adquirem competências e valores para enfrentarem como profissionais uma sociedade exigente e competitiva (MOLL, 2012).

O princípio que norteia a educação integral segundo Giolo (2012), é o desenvolvimento de todas as possibilidades de uma pessoa, preparando-a tanto para o mundo da reflexão como para o do trabalho. Obviamente, é igual para todos. E será iluminado à luz da razão e da ciência, pela observação dos fatos num ambiente desprovido de coerção, onde a criança passará da descoberta ao conhecimento.

Por outro lado, Jonh Dewey²³, foi capaz de pensar a complexidade da educação, pois dispunha de ferramentas de diferentes áreas do conhecimento e mantinha uma atitude de admiração e envolvimento em relação à época em que vivia. Considerava a educação não apenas como uma

²³ Filósofo e pedagogo norte-americano. Dewey foi um dos principais representantes da corrente pragmatista inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. Ele também escreveu extensivamente sobre pedagogia, onde é uma referência no campo da educação moderna.

ferramenta de transmissão de valores culturais mas, fundamentalmente, como uma ferramenta de transformação e crescimento individual e social. A par da necessidade de garantir que o tempo destinado à educação resulta no desenvolvimento ótimo das crianças e dos jovens e que o seu direito a uma educação de qualidade se concretiza, estão os novos desafios e circunstâncias que se colocam nas sociedades atuais é que determinam também a situação e a utilização e distribuição do tempo escolar.

A compreensão que Junckes (2013), coloca sobre a Educação Integral, é aquela que se refere às dimensões do sujeito. Uma vez que a Pedagogia considera que o sujeito é um ser único, mas multidimensional, e que vários fatores intervêm na sua formação, parece muito importante ampliar a visão para considerar outros ângulos, aspectos ou fatores que uma Educação Integral não poderia ignorar. Este seria um trabalho de justiça e respeito à dignidade do ser humano.

Segundo Cavalieri (1996), a formação integral é uma perspectiva humanista, em oposição a uma visão parcial, instrumental ou utilitarista. A Educação Integral responder à multiplicidade de demandas do próprio aluno, do seu contexto e das ciências psicopedagógicas. Portanto, agrega princípios pedagógicos, atitudes, dimensões, estilos de aprendizagem e contribuições de outros segmentos da Comunidade Educativa e de áreas externas à escola. A educa assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem realizar dentro ou fora do campus escolar. É integrativo justamente pela centralidade do aluno no processo educativo. Consequentemente, a Educação Integral afeta toda a gestão da escola, de forma a articular todos os componentes.

Educação Integral, para Teixeira²⁴, (1999) com elemento que abrangem as três principais esferas do ser humano: a socioafetiva, a cognitiva e a espiritual. Alguns elementos apresentados são mais gerais, como os

²⁴Anísio Teixeira é um nome essencial quando se trata da educação como um todo, pois foi o responsável pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 e por isso é conhecido por ser um forte defensor da educação.

valores, princípios e linhas de força de qualquer processo educativo. Outros aspectos se refeririam diretamente à constituição, ao desempenho e às relações da pessoa do aluno, como suas notas antropológicas, os diversos tipos de inteligência, os modos de aprendizagem, as habilidades, as experiências e as atitudes cuja manifestação se espera que ocorra na vida cotidiana. Portanto, alguns aspectos têm mais a ver com a montagem do currículo e com o andamento geral do processo educacional, enquanto outros se referem à verificação do desenvolvimento do aluno. Não seria possível abordar todos os aspectos do mapeamento ao mesmo tempo, da mesma forma e intensidade.

Esse estudo tem por objetivo analisar as percepções dos alunos e professores sobre os benefícios da educação integral. Procura compreender o processo de formação nas salas de aula e alcançando as perspectivas que a sociedade tem deles, associado à responsabilidade onde o indivíduo é formado. Observar a aprendizagem dos alunos na sua ação implica conhecer a sua formação (sua estrutura idiossincrática) para compreender o estilo cognitivo de cada aluno, abordamos assim a potencial observação do processo de mudanças cognitivas que modificam a estrutura idiossincrática do aluno na construção da aprendizagem, ou conhecimento: como adquirem, como retêm e como transferem novos significados para novas aprendizagens. Portanto, é preciso entender o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem, e assim entender que cada um é único, com ritmo e estilo próprios. O estudo tem por objetivo analisar as percepções dos alunos e professores sobre os benefícios da educação integral, como objetivos específicos: discorrer sobre a complexidade que envolve a educação integral, apontar a implementação de escolas de tempo integral, descrever sobre a concepção dos professores e alunos sobre a escola de educação integral.

2. COMPLEXIDADE QUE ENVOLVE A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao falar em educação integral no país, vale destacar que ela evoluiu muito, mas as dificuldades para sua efetiva aplicação ainda são muitas. Entre eles, as questões relacionadas ao processo de ensino e gestão do planejamento, a escassez de materiais e recursos didáticos, a ausência de formação continuada para os professores, a falta de correlação entre teoria e prática e a falta de aplicação de um plano de estudos adequado. Estes fatores impedem a plena eficácia da educação a tempo inteiro (MEC, 2019).

A formação integral a partir da complexidade vislumbra novos posicionamentos de observação e construção de teorias não sobre a educação, mas para a educação numa relação sistêmica com a formação e na compreensão de outras lógicas nos campos problemáticos que têm de abordar, para a explicação e ação didática de os processos de formação nos diferentes níveis onde interagem. Ora, a formação e a educação são categorias que coexistem, mas não são a mesma coisa e apesar de fazerem parte da mesma família, existem diferenças muito subtis entre as duas como diz (SETÚBAL E CARVALHO, 2012), “enquanto “formação” é uma categoria mais universal, que abrange o ser como um todo, a “educação” é menos universal, refere-se à aquisição e desenvolvimento de elementos mais focados (compartimentos, valores, conhecimentos, competências).

A Educação Integral, como explica Teixeira (1999) resolveu muitos problemas sociais da época. Nesse contexto, solicitou ser o modelo de educação para o país, que deve se manifestar no nível de ensino fundamental, e assim pensar em um modelo de educação integral baseado no modelo poupador, porém mais sofisticado. Começou a funcionar a partir da Classe Escolar com Jardins de Infância.

A Educação Integral conforme Coelho e Maurício (2016), é uma ação estratégica para garantir a proteção e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e produção de conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, com maior exposição aos efeitos das mudanças a nível local, regional e internacional.

Responder desde a escola às mudanças culturais e aos avanços científicos alcançados nas diversas áreas e disciplinas do conhecimento social e humano face a uma formação integral, onde os atuais paradigmas, teorias e crenças começavam a entrar em crise, é reconhecer uma parcial o desenvolvimento a partir da disjunção, ainda que, a partir desta, seja dificultada a compreensão e a formação integral do aluno em sua condição de ser humano.

O mundo acadêmico caminha de mãos dadas com inúmeras categorias que muitas vezes encontram um nível parcial de compreensão e interpretação da ciência positivista, porém esse mundo está imerso em um entrelaçamento dialético de ideias, paixões, frustrações, esperanças, contradições, incertezas, cegueiras, sentimentos. , que transitam individual e coletivamente na objetividade e na subjetividade do ser humano, que dificilmente podem ser analisadas pelo filtro da disfuncionalidade, a superação desse obstáculo teórico e metodológico exige visões integradoras capazes de reconhecer o todo nas partes e as partes em sua sistêmica relação com o todo, ou seja, apropriar-se de processos religiosos de um pensamento holo gramático e complexo (LECLERC, 2013).

Para Tardif e Lessard (2014, p. 53), o homem por sua natureza é um ser envolto a muita complexidade, um olhar disciplinar apenas traz a luz uma parte da escuridão intelectual, um olhar inter e transdisciplinar abre uma disseminação de interconexões que aproximam a compreensão e interpretação da realidade em que está submerso o mundo integral do aluno; onde “a transdisciplinaridade seria um conhecimento superior emergente,

resultado de um movimento dialético de retro e pró-nutrição do pensamento”.

Segundo Toneti (2005), as vozes e percepções emitidas pelos principais atores da comunidade educativa, quando levadas para a classe ou para o cenário institucional de convergência docente, podem gerar uma espécie de ressonância epistemológica que provoca, conforme a atitude, reflexão, angústia, desamparo ou transformação ; ou seja, colocar em diálogo as vozes dos interlocutores ao mesmo tempo em que desenvolvem o ato educativo, fomenta um ambiente de análise recíproca a respeito dos modos particulares de pensar, sentir e agir do professor e do aluno.

A valorização, o reconhecimento e a inserção dos saberes populares que acompanham o cotidiano dos alunos conforme discorre Antunes (2002), e a articulação sistêmica dos saberes entre as disciplinas no desenvolvimento das aulas, promovem autoestima, responsabilidade, segurança e participação nos alunos, possibilitando o surgimento dessas novas unidades de análise, típica de uma escola com relevância conceitual e contextual.

A sala de aula torna-se um espaço agradável de troca de saberes e conhecimentos como descreve Carvalho (2002), desta forma, os professores admitem reconhecer que seus alunos também são seres humanos constituídos por uma multiplicidade de dimensões interligadas.

Como ressalta Gohn (2006), a restauração e renovação pedagógica e didática é a base para favorecer as aprendizagens diferenciadoras, típicas daqueles cenários de sala de aula que reconhecem todos os pontos de vista como sinônimos de consenso e dissidência, garantias de uma circulação lógica de reflexões, pensamentos e capacitações.

Segundo Junckes (2013), a escola como um todo é por natureza lógica, revela muitas faces, muitas tensões, próprias de uma dinâmica humana permanentemente sujeita a desequilíbrios cognitivos e formativos. Esta velocidade com que o conhecimento se move coloca em risco a continuidade da “verdade”. O mundo é complexo, mutável, sistêmico, aberto a

conhecimentos emergentes, articulados num cenário de sala de aula onde a dúvida, o questionamento, a incerteza constituem desafios permanentes para o professor e para a escola.

2.1. A implementação de escolas de tempo integral

A implementação de escolas em tempo integral ou em regime de jornada ampliada é uma política educacional que vem sendo difundido na última década no contexto ibero-americano. Países como Uruguai, Brasil, Colômbia, Argentina e o Chile o implementaram com a ideia de fazer da escola pública o principal agente de integração e de movimentação social. A característica marcante destas escolas é que os alunos permanecem por um maior tempo na escola, onde realiza diversas tarefas com referência à alimentação, bem-estar, arte, entretenimento, educação física, uso de mídias sociais ou também aprender uma segunda língua (LECLERC, 2013).

Espera-se que este tipo de escolas aborde a desigualdade no desenvolvimento social baseado em uma educação mais equitativa e integral, criando ambientes de aprendizagem nos quais as vivências ruins dentro de casa e no entorno onde as crianças vivem, proporcionando e aumentando suas possibilidades para seu aprendizado e o desenvolvimento de suas capacidades. A reflexão por trás do aumento da jornada na escola é que sea criança passa mais tempo num ambiente educativo de qualidade, em que o tempo é utilizado de forma eficaz, ela terá melhoria no seu desenvolvimento e assim também um maior aproveitamento, pois se conectam com seus professores e colegas, realiza atividades de treino, diversão e descanso em um local baseado em segurança. Além do mais, ao estar mais Juncker tempo na escola, sob a supervisão dos professores, cria-se um clima de confiança que tem impacto no desempenho escolar (MAURICIO, 2006).

No plano internacional, a expansão do tempo estendido na escola tem alcançado respostas positivas em características como aprendizagem, diminuição da repetência, aumento da frequência e abandono da escola (ZORRILLA, LENGFORD, RAMÍREZ E GARCÍA, 2008). Embora seja

recomendado que a proposta pedagógica seja revista para que os resultados possam ser melhores.

Os professores têm tempo suficiente para planejamento, discussão e trabalho colaborativo e têm tempo satisfatório para fazer valer sua autonomia para tomada de decisão na gestão pedagógica (LIBÂNEO, 2001). A proposta pedagógica do modelo das escolas de tempo integral considera o trabalho colaborativo e participativo de alunos e professores e integra seis linhas de intervenção educativa: (1) Fortalecer a aprendizagem sobre os conteúdos curriculares; (2) Utilização didática das tecnologias de informação e comunicação; (3) Arte e cultura; (4) Recreação e desenvolvimento físico; (5) Aprendizagem de línguas adicionais e (6) Vida saudável. Os oito princípios que regulam esta proposta pedagógica são: (1) aprendizagem compartilhada e articulada; (2) contextualização e relevância; (3) flexibilidade; (4) trabalho colaborativo e participação; (5) uso de recursos materiais; (6) articulação entre linhas; (7) inclusão e atenção à diversidade; (8) dinamismo e aprendizagem lúdica.

De acordo com Giolo (2012), no que se refere a gestão escolar, as escolas de tempo integral ou de horário estendido são organizadas considerando os elementos do planejamento estratégico do Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola, considerando a realização de um diagnóstico, um projeto e planejamento para o desenvolvimento pedagógico anual, além do mais permanecer em um processo de acompanhamento contínuo e avaliação, centrada no desempenho acadêmico escolar e na reflexão sistemática sobre o trabalho da comunidade educacional, num quadro de liderança pedagógica e cultura de melhoria.

Está nas mãos do gestor administrar apoios, assim como promover a atuação dos Conselhos Escolares, promover a participação dos pais, responsabilizar-se pelas conquistas obtidas e pela utilização dos recursos. Com referência aos professores eles serão responsáveis pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas devidamente estabelecidas no PPP (GRACINDO, 2004).

Gonçalves (2006), explica que não é possível considerar que a implementação de escolas diurnas ampliadas só melhorará as condições de desigualdade presentes nas comunidades, é necessário que as políticas públicas tornam-se responsáveis para desenvolver um sistema educacional coeso e bem esquematizado, que cobra propostas abrangentes de modelos que levem em conta: infraestrutura, formação inicial e continuada de professores, situação profissional do pessoal e a adoção de uma perspectiva administrativa centrada na escola, com maior liberdade e oportunidades de participação social.

Ao fazer uma análise minuciosa da implementação de escolas de tempo integral e de jornada estendida, Gracindo (2004) explica que no Brasil foi dada relevância como forma de elevar a qualidade da educação, mas ao comparar os resultados obtidos com as características de algumas escolas europeias, percebe-se que estes países, que obtêm bons resultados na educação, não possuem dias letivos com horários estendidos como os outros que são ofertados no Brasil.

Segundo Libâneo (2014), pesquisas atuais indicam que nas escolas de tempo integral e de jornada estendida há desorganização porque nem todos os professores são contactados adequadamente ou não há professores suficientes, além disso, os pais nem sempre autorizam que a criança continue depois do horário normal na escola, em diversos casos existem variadas dificuldades em colocar à disposição de recursos relacionadas à alimentação das crianças e há incerteza no regular funcionamento da escola, uma vez que a escola pode deixar de participar do programa caso o gestor ou os professores assim o solicitem.

Conforme Maurício (2009), por ser uma atividade complexa, o risco de prolongar a jornada escolar é que toda a energia de gestão seja diluída entre os aspectos organizacionais, administrativos e orçamentários, o que pode contribuir com que o pedagógico fique em segundo plano e o tempo gasto na escola, mais do que para aprender, é simplesmente para dar condições específicas de infraestrutura, recursos humanos, recursos

materiais, entre outros, que na realidade nem sempre estão presentes nesses casos. A falta de organização que ocorre nas escolas de tempo integral assim como excesso de horas de trabalho estava prevista, porque tinham a meta de ser um ambiente adequado para proteção para os alunos, e não para que eles tenham um aumento de sua aprendizagem, uma ação social com propósito de proteger as crianças, porém, em uma última avaliação, um trabalho que não tem a ver com o educacional (MENEZES, 2009).

Como destaca Moll (2009), a implementação deste programa requer ajustes que não são alcançados com a simples aplicação nas escolas de ensino fundamental para cumprir metas quantitativas de governos, requer um investimento considerável, envolve a participação de professores e pais e responsáveis, cobra alterações na estrutura das instituições de ensino com um olhar globalizado em função da escola, cobra alterações na infraestruturas das instituições de ensino com um olhar abrangente do papel da escola.

2.2. Concepção dos professores e alunos sobre a escola de educação integral

Desde o seu início, o desenho da escola integral considerou a inovação em administração de recursos humanos, buscando priorizar a ampliação da jornada educacional em relação ao cronograma tradicional, fundamentando o esquema de assistência educacional que combina oferta de serviços e direitos trabalhistas dos funcionários do Ensino Fundamental.

Como ressaltam Pallazos e Santos (2011), apesar de ter o objetivo de estabelecer a qualidade do sistema educativo, realmente, é referente a elevação da quantidade de tempo que os alunos passam dentro da escola, este programa não oferta o acolhimento para adequado para os estudantes, por isso não demanda recursos para obras de infraestrutura para cuidar integralmente dos estudantes. Compreende-se que na implementação da escola de educação integral o corpo docente revele o seu consentimento, e receba apoio remuneratório como pagamento pelo seu trabalho.

Segundo discorre Paro (1998), os alunos e os professores são os principais protagonistas em referência à educação, saber o que estão pensando a respeito de passar mais tempo na escola, quais atividades são realizadas, do que precisam, é fundamental destacar os mecanismos que darão as melhores razões para instituir condições mesmo que sejam mínimas para que os estudantes tenham grandes chances de conquistar uma aprendizagem definida nos programas de estudo e desenvolver as condições necessárias para a vida futura.

A educação envolve um grande número de ações, metodologias e comportamentos que culminam no aperfeiçoamento do ser humano. O vocábulo integral faz referência ao pensamento de globalidade. Dessa forma, a educação integral é compreendida como o crescimento, aperfeiçoamento do sujeito em sua totalidade, em cada uma de suas áreas (físico, intelectual, social, moral, religioso). Neste mesmo sentido, o professor Teixeira (1959), esclarece que o significado de educação integral, referente ao significado de totalidade: “a educação de um ser humano inteiro, de cada uma de suas competências e proporções.” Não é uma sobreposição ou apenas uma totalização em quantidade de seus elementos, mas sim uma união e inter-relação deles a partir da singularidade da pessoa.

Quando a educação não é realizada no sentido integrador de todas às áreas do ser humano, estamos à frente de uma parcialidade ou de um incremento unilateral, ambas as questões que não conseguirão promover o crescimento em grande harmonia do sujeito. Dessa forma, o método será apenas educativo, se não apenas adquirir conhecimento, aumentar a formação pessoal, mas que além disso é fundamental integrar determinadas posturas e virtudes. Assim uma educação de qualidade exige um currículo que venha ser global cujas metas sejam: desenvolvimento corporal (educação física), ensinando o homem a se comunicar e convivência com os diversos, os fundamentos essenciais da integridade e da reciprocidade, também o desenvolvimento da condição cognitiva e de capacitação científica,

a constituição estética, econômica e religiosa. Em resumo, o desenvolvimento global do ser humano (PALAZZO e SANTOS, 2011).

A educação integral como explica Coelho, Menezes (2007), é um modelo de ensino-aprendizagem cujo objetivo é alcançar uma educação que cubra os aspectos necessários para proporcionar segurança, fortalecer o comprometimento, a responsabilidade, os valores, o conhecimento e as habilidades como: capacidade de adaptação, controle do estresse, capacidade de comunicação, inovação e criatividade, tomada de decisão para alunos do Ensino fundamental. No Brasil enfrentamos cenários que questionam a educação tradicional onde esta é ministrada em um espaço pequeno, com métodos que permitem apenas ao aluno manusear conhecimentos elementares onde apenas o professor e o aluno participam na maioria dos casos.

Para Barros (2008), é necessário esclarecer que o valor humano depende fundamentalmente do meio social em que o homem atua, pois está relacionado à forma como essas condições sociais são assimiladas, permitindo-lhe responder ao meio social em que vive relacionado aos valores para isso, um plano de formação organizado desenvolverá nas pessoas as competências necessárias.

Conforme Cavalieri (2002), o papel desempenhado pela educação parece ter sido fundamentado com base na sua habilidade de: facilitar o acesso a empregos, redes de conhecimento, diminuir desigualdades, oferecer elementos críticos para decifrar a realidade anexando o componente multicultural e construir cidadania em contextos democráticos. Desta maneira, as reformas educativas imprimidas em quase todos os países latino-americanos avançaram, porém, no entanto, não conseguiram suprimir alguns dos fatores que determinam um elevado grau de segmentação e conseqüentemente de desigualdade, dentro das suas instituições educativas.

Como ressalta Coelho (2002), a transformação na educação é um fator fundamental para que professores e alunos reúnam competências,

habilidades, criatividade, integrando os conhecimentos e valores necessários para afrontar os obstáculos dos dias atuais e dos dias que virão, para alcançar elevados níveis de competitividade. É forjar indivíduos, capazes de autonomia intelectual e moral e que respeitem essa autonomia do próximo, justamente em virtude da regra da reciprocidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização dessa pesquisa que teve como primeiro objetivo sobre a complexidade que envolve a educação integral, concluiu-se que é aquela que propõe objetivos de aprendizagem relevantes e atualizados, e busca garantir que os alunos os alcancem nos horários pré-determinados, apoiando principalmente aqueles que mais precisam. Sobre a avaliação ela é idealizada como um recurso indispensável para a melhoria contínua e a garantia da qualidade do aprendizado, bem como para a responsabilização de quem está sendo avaliado. Além de avaliar, é também muito importante mostrar os resultados e utilizá-los para a tomada de decisões. O processo de avaliação e os seus resultados devem ser reconhecidos como pontos valiosos que ajudam as escolas a fazerem uma constante avaliação das suas realizações e limitações e a definir e operar inovações que lhes permitam atingir níveis mais elevados de desenvolvimento e consolidação da educação integral.

Aponta-se que o segundo objetivo proposto a implementação de escolas de tempo integral foi cumprido, ou seja, alcançar a qualidade educativa nas instituições escolares de qualquer nível exige, mais do que boa vontade, a inter-relação da gestão educativa com a qualidade dos processos de ensino, a ligação às teorias pedagógicas e ao desenvolvimento humano, a ligação no quadro da relação acadêmica com uma comunidade para transformar a sociedade e a obtenção de recursos tecnológicos e financeiros que melhorem cada um dos processos. Onde os diretores têm uma tarefa relevante a desempenhar, para a qual devem preparar-se como tal, uma vez que são os gestores de uma educação integral. Alcançar uma aprendizagem de qualidade é um dos muitos desafios que as comunidades educativas

enfrentam atualmente, o que cobra destaque no desenvolvimento de todos os seres humanos que aspiram a uma vida melhor. A educação integral procura formar cidadãos capazes de compreender as intrincadas relações entre o conhecimento, os recursos tecnológicos e as esferas social, econômica, política e cultural, para que, no futuro, independentemente da sua esfera de atuação, tenham ferramentas essenciais para participar na tomada de decisões e trazer valiosas colaborações para o desenvolvimento de um povo mais justo, mais saudável e mais humana. Aliar qualidade educacional e processos de gestão, que contribuam para a melhoria do ser humano e da sociedade, exige vincular fortemente os pilares da educação à vida dos gestores, professores, pais e respectivos alunos. Desta forma e com estas estratégias é também possível manter a saúde com uma alimentação saudável, evitar gravidezes indesejadas, evitar doenças, melhorar o bem-estar social e assim ter maiores oportunidades de atingir objetivos pessoais e organizacionais para satisfazer necessidades fundamentais, conseguindo um melhor modo de vida.

Em referência ao último objetivo que abordou a concepção dos professores e alunos sobre a escola de educação integral conclui-se que professores com uma atitude mais favorável à inovação, ao desenvolvimento profissional, à formação contínua, à autoavaliação como estratégia de reflexão e melhoria, para além da capacidade de integração de novas ideias na sua própria prática, do seu absentismo, da rotatividade de funções, entre outros, são aspectos que influenciam significativamente o sucesso dos alunos e as suas atitudes. Se o professor não estiver entusiasmado com o tema ou lição que ensina, é provável que contagie os alunos com este sentimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARROS, Kátia Oliveira. A escola de tempo integral como política pública educacional: A experiência de Goianésia (Goiânia) (2001-2006). **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Brasília. 2008.

CARVALHO, A. M. P. **A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinios.** Educação & Pesquisa. São Paulo, v.28, n.2, jul/dez 2002, p. 57-67

CAVALIERI, A. M. **A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional.** Doutorado em educação. Faculdade de Educação, UFRJ, 1996.

CAVALIERI, A. M. **Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: Acesso em: 11 de junho 2018.

CAVALIERI, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out, 2007.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: Acesso em: 11. Junho de 2018.

COELHO, L. M. C. da C.; MENEZES, J. S. da S. **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão.** In: 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu, Anais, p. 1-16, 2007.

COELHO, L. M. C. da C.; MAURÍCIO, L. V. **Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral. Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate.** MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educacionais. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 94 – 10.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2006, vol. 4, n. 50.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec, São Paulo, n, 2, 2. Sem. Edição Especial sobre Educação Integral, 2006.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Projeto Político Pedagógico. Retrato da escola em movimento.** In: ABICALIL, Carlos Augusto et al. Retrato da Escola no Brasil. Brasília. CNTE, 2004.

JUNCKES, Rosani Casanova. **A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica.** In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS FRENTE ÀS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS, 5.; 2013, Tubarão. Anais... Campus universitário de Tubarão, 2013. p. 1-8.

LIBÂNEO, Antônio Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e pratica** – Goiania: Ed. Alternativa, 2001.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?** Em Aberto, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012a. Disponível em: Acesso em: 21 jun. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola.** Goiânia: Alternativa, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensinoaprendizagem?** In. BARRA, V. Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014. Disponível em: Acesso em: 4 dez. 2018.

LIPIANSKY, Edmond Marc. **A Pedagogia Libertária.** São Paulo: Imaginário,

MAURÍCIO, Lúcia V. **O que se diz sobre a escola pública de horário integral.** Cadernos CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral, Ano I, n. 2. São Paulo: CENPEC, 2º sem 2006. p. 57-67.

MAURÍCIO, Lúcia V. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral.** Em aberto – Brasília, abril de 2009.

MEC. **Educação integral.** Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br>. Acesso em 20 março de 2019.

MENEZES, J. S. S. **Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE.** Petrópolis: FAPERJ, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC\Secad, 2009a.

PALAZZO, J. ; SANTOS, F. M. **Educação Integral e educação em tempo integral: desafios e contradições na construção da cidadania.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM POLÍTICA E GOVERNANÇA EDUCACIONAL PARA A CIDADANIA, DIVERSIDADE, DIREITOS HUMANOS E MEIO AMBIENTE, 2011, Brasília.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

SETUBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil.** Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, jul/dez. 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005a

TEIXEIRA, Anísio. **A Pedagogia de Dewey.** In: DEWEY, John. Vida e Educação. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil.** Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, n. 87, v. 38, p. 21-33, 1962.

TEIXEIRA, Anísio. **Bases da teoria lógica de Dewey.** In: TEIXEIRA, A. S. Educação e o Mundo Moderno. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1969a, p. 61-88.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio.** 4ª Ed., Ed. Nacional. São Paulo. 1977.

ZORRILLA, M., LENGFORD, P., RAMÍREZ, E., & GARCÍA, L. . **Informe final de la evaluación del diseño del programa nacional de horario extendido en primaria: Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo.** Universidad Autónoma de Aguascalientes. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

LIDERANÇA ORGANIZACIONAL: ANÁLISE DOS FATORES DE PROTEÇÃO À SAÚDE MENTAL DOS COLABORADORES JUNTO AO AMBIENTE DE TRABALHO

Carlos Antônio Cavalcanti da Costa²⁵

Edival Dan²⁶

Lucas Oliveira Gonçalves²⁷

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar os fatores de proteção à saúde mental dos colaboradores junto ao ambiente de trabalho; destacando ainda, como a organização do trabalho e a produção de bens influenciam a saúde e o bem-estar dos colaboradores. São abordadas tanto as conotações positivas, que veem o trabalho como fonte de satisfação e autorrealização, quanto a percepção da realidade na rotina das organizações. Foi desenvolvido um estudo descritivo e qualitativo. Os resultados indicam que a saúde mental nas organizações ganhou importância, especialmente na sequência da pandemia COVID-19, que levou as empresas a implementarem ações para proteger o bem-estar emocional dos seus colaboradores. Esta abordagem trouxe a compreensão das dificuldades na área de RH, para solidificar as ideias no cuidado à saúde mental dos colaboradores. Numerosos estudos demonstraram as relações entre as condições psicossociais do trabalho e a saúde mental, e especialmente como a combinação de baixo controle de risco e altas demandas laborais prevê determinados problemas de saúde mental dos colaboradores, que têm um efeito muito negativo sobre a qualidade de vida e a capacidade funcional no trabalho.

Palavras-chave: Saúde Mental Laboral. Liderança. Organização.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the different perspectives on the work of the leader in conjunction with the company and its relationship with occupational health; also highlighting how the organization of work and the production of goods influence the health and well-being of employees. Both the positive connotations, which see work as a source of satisfaction and self-fulfillment, and the perception of reality in the routine of organizations are addressed. A descriptive and qualitative study was developed. The results indicate that mental health in organizations has gained importance, especially

²⁵Graduação: em Administração-UFRRJ.

²⁶Prof. Dr. Curso de Administração-UFRRJ.

²⁷Graduação: em Administração-UFRRJ.

in the wake of the COVID-19 pandemic, which led companies to implement actions to protect the emotional well-being of their employees. This approach brought an understanding of the difficulties in the HR area, to solidify ideas on caring for the mental health of employees. Numerous studies have demonstrated the relationships between psychosocial work conditions and mental health, and especially how the combination of low risk control and high work demands predicts certain mental health problems in employees, which have a very negative effect on quality of life and functional capacity at work.

Keywords: Occupational Mental Health. Leadership. Organization.

1. INTRODUÇÃO

Dada a complexidade da necessidade do trabalho para a subsistência humana, associadas à relação desigual entre capital e trabalho, que envolve cargas excessiva, estão diretamente associadas as particularidades do contexto contemporâneo e as características atuais do trabalho no mundo globalizado. Ao longo dos anos, diversas perspectivas têm surgido em relação ao trabalho. Blanch (2003) observa que, enquanto algumas visões consideram o trabalho como fonte de satisfação e realização essencial para a construção do indivíduo e sua missão de vida, outras abordagens atribuem conotações negativas a essa atividade. Para muitos, o trabalho é visto como uma maldição, castigo, assim como causa agravante dos problemas de saúde mental, onde a atenção se concentra unicamente na busca desse objetivo.

Atualmente, o conceito de trabalho tem sido reinterpretado, especialmente no que diz respeito ao bem-estar do trabalhador. A saúde ocupacional tem ganhado destaque em discussões e pesquisas, evidenciando a importância de compreender a relação entre trabalho e saúde. É crucial entender como o processo de trabalho e a produção de mercadorias se organizam e como isso impacta a vida das pessoas, influenciando sua saúde e doença em diferentes estratos sociais. No capitalismo, por exemplo, a saúde

é frequentemente associada à capacidade do indivíduo de trabalhar e manter-se produtivo, conforme observado por Marx (2013).

A temática voltada à saúde mental nas organizações ganhou novas dimensões com o passar dos anos. O grau de importância no que tange o cuidado com o aspecto emocional dos colaboradores no dia a dia das empresas tornou-se cada vez mais relevante a partir de análises acerca da produtividade no ambiente de trabalho. Um desses grandes exemplos é fruto das mudanças provocadas pela pandemia do COVID-19, período este que foi um divisor de águas para o mundo corporativo, e que as empresas se viram na necessidade de promoverem ações no sentido de minimizar os impactos negativos provenientes da saúde mental dos colaboradores, principalmente por parte das grandes lideranças.

2. CAUSAS, SINTOMAS E CONSEQUÊNCIAS

A relevância da abordagem acerca da saúde mental nas organizações tem aumentado à medida que as empresas vêm conferindo maior credibilidade ao tema. Um caso concreto está ligado à síndrome de burnout, reconhecida pela OMS (Organização Mundial da Saúde) e recebeu a classificação internacional de doenças (CID-11) em janeiro de 2022, que representa um quadro elevado de estresse crônico voltado ao trabalho e que se tornou um aspecto relacionados aos chamados fatores de risco psicossociais e esgotamento profissional. É possível afirmar que esta síndrome provoca ao homem o nível crítico de esgotamento, claramente influenciando no seu rendimento durante a rotina de trabalho.

Considerando o contexto atual, um tema de grande destaque em relação à saúde mental dos trabalhadores é o assédio nas organizações. Este é caracterizado pelo conjunto de práticas gerenciais voltadas para aumentar a produtividade e a lucratividade das empresas, o que pode resultar em

sérios danos à saúde mental dos trabalhadores (RAMOS FILHO, 2019). Um exemplo significativo desse cenário no ambiente de trabalho é o assédio moral vertical descendente, que representa uma demonstração de poder, seja ele moral, psicológico ou financeiro (PAULA E SANTOS, 2020). Segundo Alkimin (2017, p. 61-65), esse tipo de assédio parte do empregador ou de qualquer outro superior hierárquico que detenha o poder de comando (como diretores, gerentes, supervisores, entre outros).

Os prejuízos em não estimular uma cultura organizacional combatente ao assédio traz sérios riscos. Vasconcelos (2018, p. 831) afirma que o assédio compromete a saúde física e mental do indivíduo, afetando não apenas o indivíduo diretamente envolvido, mas também os relacionamentos interpessoais no ambiente de trabalho. Segundo a OMS (2004), as consequências do assédio podem ser psicopatológicas, psicossomáticas ou comportamentais. Isso inclui uma variedade de sintomas, como ansiedade, depressão, mudanças de humor e irritabilidade, entre outros.

Conforme estudo realizado pela Vittude (2023), a saúde mental e trabalho é uma preocupação recorrente e constitui uma preocupação antiga e, ao mesmo tempo, absolutamente atual. O ambiente laboral também é um local frequente de detecção de casos. Em muitas ocasiões, é o espaço onde o problema laboral e o de saúde mental são apresentados de forma conjunta, encaminhando para a desmotivação, conflitos interpessoais, irritabilidade excessiva e condutas agressivas no trabalho, falta de colaboração e evitação do contato com os companheiros e dificuldades na tomada de decisões. Os principais fatores para a agravação desse cenário dentro da rotina de trabalho são as excessivas cargas de trabalho.

Uma das principais consequências decorrentes do descuido da saúde mental por parte dos colaboradores é o absenteísmo, que configura a ausência ao trabalho de um funcionário por motivos justificados ou injustificados. Da mesma forma, considera-se que existe absentismo laboral quando o trabalhador comparece ao trabalho, mas exerce atividades não relacionadas com o mesmo (HALF, 2023). Assim como rem os fatores

relacionados como: depressão, dores, fadiga, ritmo, postura, jornada de trabalho, distância do local de trabalho, duração do descanso, são alguns dos fatores que dão origem ao absenteísmo (DALAZEN, 2018; SUNHIGA & COSTA, 2022).

É possível afirmar também que a competitividade é o principal agravado ao estresse de trabalho (Organização Mundial da Saúde, 2017). Este fator somado aos crescentes índices de absenteísmo nas organizações pode acarretar uma maior falta de comprometimento e ausência de motivação do colaborador, provocando uma maior taxa de *turnover*, isto é, um aumento na rotatividade entre os funcionários da empresa, que podem envolver uma demissão voluntária ou saída para outras empresas, por exemplo. Uma organização que atravessa uma situação de altas taxas de absenteísmo e turnover no que tange a interferência negativa da saúde mental para seus colaboradores necessita de uma atuação mais ativa tanto das grandes lideranças quanto da área de gestão de pessoas da companhia.

2.1. RH e os desafios para uma Liderança Saudável

O comportamento do líder influencia seus seguidores, sendo o principal responsável pelo seu sucesso ou fracasso, sendo estes responsáveis por ajudar a alcançar os objetivos organizacionais. O líder tem a missão de atuar na influência de pessoas com a finalidade de alcançarem resultados em interesse comum de todos, sendo realizado através do relacionamento com pessoas (CHIAVENATO, 2009). A boa liderança promove maior engajamento por parte do colaborador, contudo, um cenário adverso, dito de outra forma, o líder tem em seu poder o progresso das organizações, pois todas elas necessitam de alguém para serem dirigidas (PEREIRA, 2015).

A boa liderança deve direcionar esforços para o cumprimento dos objetivos organizacionais tendo em conta o nível de desempenho e competência dos profissionais responsáveis pelo processo, a sua idoneidade,

bem como o nível de satisfação dos utilizadores. Contudo, colocar na prática, como mencionado anteriormente, ainda se configura como uma preocupação por parte das gestões de pessoas e da liderança (MIGUEL, 2020). É importante ressaltar que, para construir um ambiente saudável, visando alcançar o cumprimento dos objetivos da organização, as ações de bem-estar devem ser promovidas pela criação de um clima organizacional favorável por parte da liderança, especialmente quando se pensa na flexibilidade e na autonomia durante a rotina diária de trabalho.

É crucial entender o comportamento eficaz de liderança na formação de futuros gestores. Da mesma forma, é igualmente importante reconhecer a capacidade do líder em assumir a responsabilidade de liderar os outros para a efetiva realização dos seus objetivos pessoais ou coletivos, influenciando-os, partilhando valores, convicção, exemplaridade, criatividade, espírito de iniciativa e de serviço e na geração de um clima favorável, visando o bem-estar dos seus colaboradores (ARYEE *et al.*, 2007; TEPPER, 2007 citados em NAJNUDEL, 2019). Para Sevilha e Gallucci (2023, p.45), “a liderança quando considera tóxica, traz danos irreversíveis numa organização, incluindo ineficiência, não cumprimento de metas e questões legais. Além disso, pode afetar a saúde física e mental dos funcionários, impactando a produtividade e a satisfação geral no trabalho. Uma liderança deficiente pode resultar em baixa motivação e alta rotatividade”.

Drucker (2006) sobre a liderança requer um conjunto de competências onde a comunicação ocupa um lugar privilegiado nas relações interpessoais, através das quais o líder deve dirigir-se ao grupo e influenciar o seu ambiente para alcançar o cumprimento dos objetivos da organização. O líder é um comunicador por excelência que se encarrega de transmitir a visão aos seus liderados, motivando-os, estimulando-os para a mudança, lutando contra os obstáculos e superando as dificuldades. As organizações, na teoria, deveriam buscar, através da área de Recursos Humanos (RH), implementar novos programas de gestão voltados às relações humanas, saúde e qualidade de vida. Contudo, não tem se detectado na prática

resultados desta atuação estratégica (FARIA, 2004), muitas das vezes pela falta de preparo e conhecimento de ações efetivas para uma melhor gestão de saúde organizacional.

De acordo com a Pesquisa de Benefícios de Saúde 2023, conduzida pela corretora de saúde Pipo, para 75% dos profissionais de Recursos Humanos, os benefícios de saúde mental emergiram como os subsídios mais cruciais que as empresas podem oferecer atualmente. Apesar desse reconhecimento, o estudo revelou uma contradição preocupante entre as 432 empresas entrevistadas: 41% delas não fornecem nenhum benefício de bem-estar aos seus colaboradores, seja relacionado à saúde mental ou física.

Maurício Korbivcher, CEO & Country Manager da Great Place To Work® Portugal, destaca a importância estratégica desse aspecto para os negócios: "Quando as pessoas se sentem psicologicamente seguras na organização – capazes de compartilhar ideias, fazer perguntas, expressar preocupações – a empresa se torna mais ágil."

CONCLUSÕES FINAIS

Portanto, tendo como base o conteúdo abordado, as pesquisas realizadas e demais fontes de estudo, foi possível compreender de forma clara e construtiva a temática relacionada à saúde mental e a presença dos líderes na promoção de um ambiente de trabalho produtivo e harmônico. Ficou evidenciado que as empresas, independente do porte, têm o desafio de monitorar as necessidades dos colaboradores e propor ações efetivas com a finalidade de preservar a saúde mental dos mesmos. O ponto central deste problema é entender qual o papel do líder, e de que forma o trabalho em conjunto entre empresa e colaborador pode propiciar um clima organizacional favorável a curto, médio e longo prazo.

O entendimento desta pesquisa, reforçado por casos concretos de autores de extrema relevância no mundo corporativo, trouxe uma percepção da realidade na rotina das organizações. Ficou constatado que a área de RH, de forma geral, ainda encontra certa dificuldade no momento de consolidar as ideias no cuidado à saúde mental dos trabalhadores, seja por despreparação ou burocracias por conta da política da companhia, e dessa forma, tendo pouco efeito prático. Os profissionais da área de gestão de pessoas devem estar atentos com o que o mercado tem exigido no cuidado dos colaboradores, principalmente na criação de benefícios, ações de integração, treinamentos e promoções de bem-estar.

Ademais, o líder deve atuar mais ativamente na sua relação com o colaborador. O mesmo tem a missão de motivar de forma positiva sua equipe, incentivando o desenvolvimento pessoal e estimulando a criação de uma rotina de trabalho saudável e produtiva. Ainda que existam líderes com características mais conservadoras no modo de fazer gestão, urge a necessidade das organizações reforçarem internamente a comunicação e os valores da companhia, colocando o colaborador como o agente da mudança para o crescimento da empresa. Essa atuação mais ativa de todos os setores corporativos certamente promoverá um futuro saudável para a gestão de pessoas.

REFERÊNCIAS

ALKIMIN, Maria Aparecida. **Assédio Moral na Relação de Emprego**. Curitiba: Juruá, 2017. p.37.

BLANCH, J. M. **Trabajar en la modernidad industrial**. In: BLANCH, J. M. (Org.). Teoría de las relaciones laborales: fundamentos. Barcelona: UOC. 2003. p. 19-148.

BRASIL é o 2º país com o maior número de pessoas com Síndrome de *Burnout*. **Folha Vitória**. 2020. Disponível em: <<https://www.folhavitoria.com.br/saude/noticia/08/2020/brasil-e-o-2-pais-com-o-maior-numero-de-pessoas-com-sindrome-de-burnout>>. Acesso em: 16 de mar de 2024.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à Administração Geral: Conceitos de Liderança**. 3. ed. Barueri: Manole, 2009. 141 p.

DALAZEN, M. L. **A qualidade de vida no trabalho e sua interferência na permanência do trabalhador mediante ao absenteísmo e rotatividade na construção civil: um estudo de caso no município de Pato Branco**. Bachelor's thesis, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018.

DRUCKER, P. Prefácio. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. **O líder do futuro**. Prefácio Peter Drucker Foundation. São Paulo: Futura, 2006.

EXAME. **Saúde mental: 33% dos funcionários brasileiros têm algum tipo de transtorno mental. 2023**. Disponível em: <[Saúde mental: 33% dos funcionários brasileiros têm algum tipo de transtorno mental, segundo estudo | Exame](#)>. Acesso em: 13 mar. 2024.

FARIA, J. H. (2004). **Economia política do poder - uma crítica da teoria geral da administração**. Curitiba: Juruá.

GUERRA, Arthur. **Lideranças afetam mais a saúde mental dos colaboradores que terapeutas**. Forbes Saúde, São Paulo, 17, mai de 2023. Disponível em: <<https://forbes.com.br/forbessaude/2023/05/arthur-guerra-liderancas-afetam-mais-a-saude-mental-dos-colaboradores-que-terapeuta/?amp>>. Acesso em: 14 mar. 2024.

HALF, Robert. **Absenteísmo no trabalho: tudo que você precisa saber sobre o assunto**. 2023. Disponível em: <[Absenteísmo no trabalho: tudo que você precisa saber sobre o assunto \(roberthalf.com\)](#)>. Acesso em: 18 mar. 2024.

LIMA, Luciana. **41% das empresas no Brasil não oferecem nenhum benefício de bem-estar**. Exame, 9, fev de 2023. Disponível em: <<https://exame.com/carreira/41-das-empresas-no-brasil-nao-oferecem-nenhum-beneficio-de-bem-estar/amp/>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MIGUEL, Angela (2020). **O papel de empresas e lideranças na saúde mental organizacional**. Disponível em: <[O papel de empresas e lideranças na saúde mental organizacional HSM Management \(revistahsm.com.br\)](#)>. Acesso em: 13 mar. 2024.

NAJNUDEL, Priscila Sarmiento. A influência da liderança abusiva no engajamento, no estresse e na intenção de rotatividade: um estudo com funcionários de empresas públicas e privadas. 2019. 56 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) – **Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/4cbd868e-b1fc-4c17-be6c9d2458a08b93>. Acesso em: 18 set. 2023.

NEVES, Diana; NASCIMENTO, Rejane; JR, Mauro; SILVA, Fabiano; ANDRADE, Rui. **Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à *Scientific Periodicals Electronic Library***. Caderno EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 16, ed. 2, p. 318-330, junho de 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/cebape/a/ncWvqK58zG8PqZC5ZOCGz9x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2024.

OLIVEIRA, Fernanda; BOABAID, Jesuíno; MORAIS, Uérlei. ASSÉDIO MORAL: UM OLHAR PARA SAÚDE MENTAL DO TRABALHADOR. **Semana acadêmica revista científica**, FORTALEZA, ano 20, v. 9, ed. 211, p. 3-30, 2021.

O QUE É SEGURANÇA PSICOLÓGICA NO TRABALHO? **Como os líderes podem construir organizações psicologicamente seguras**. Greatplacetowork, 2023. Disponível em: <https://www.greatplacetowork.pt/conteudos/o-que-e-seguranca-psicologica-no-trabalho-como-os-lideres-podem-construir-organizacoes-psicologicamente-seguras>. Acesso em: 13 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Saúde mental no trabalho é tema do Dia Mundial da Saúde Mental 2017, comemorado em 10 de outubro**. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/saude-mental-no-trabalho-e-tema-do-dia-mundial-da-saude-mental-2017-comemorado-em-10-de-outubro/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19 - OPAS/OMS**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 16 mar. 2024.

PAULA, Sinval Nunes; DOS SANTOS, Sérgio. CAUSAS E TIPOS DE ASSÉDIO MORAL NO AMBIENTE DE TRABALHO. **Prof. Dr. Leonardo Schmitt de bem**, p. 39, 2020. Disponível em: <http://ava.consensusjuridico.com.br>. Acesso em: 16 mar. 2024.

PEREIRA, A. P., & Leite, D. C. (2015). **Psicologia organizacional e saúde mental: um estudo sobre o conceito de dirigentes a respeito de afastamentos por diagnóstico de saúde mental Anais da Semana Acadêmica e Mostra Científica de Enfermagem**.

RAMOS FILHO, Wilson. Bem-estar das empresas e mal estar laboral: o assédio moral empresarial como modo de gestão de recursos humanos. **Revista Eletrônica Curso de Direito UNIFACS**, n. 108, p. 10, 2019. Disponível em <<http://revistas.unifacs.br/index.php/redu./article/view/702>>. Acesso em: 16 mar. 2024.

RODRIGUES, A. C. S., Oliveira, N. R., & Araujo, C. O. de. (2022). **O IMPACTO DO HOME OFFICE À SAÚDE MENTAL DO FUNCIONÁRIO NO CENÁRIO DA PANDEMIA COVID-19**. Revista Fronteiras Em Psicologia, 4(2), 39–49. Recuperado de <https://fronteirasem psicologia.com.br/fp/article/view/125>.

SEVILHA, Luana Leite, GALLUCCI, Milena. **A influência da gestão de liderança ineficaz no desenvolvimento do Burnout**, 2023. Trabalho de conclusão de curso (Curso Superior de Tecnologia em Gestão Empresarial) - Faculdade de Tecnologia de Americana "Ministro Ralph Biasi", Americana, 2023.

SILVA, M. G. da. NOTAS SOBRE A SAÚDE MENTAL NO CAPITALISMO. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 37, p. 44–52, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7582423. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/800>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SUNHIGA, G. E., & COSTA, D. H. (2022). **A Síndrome de Burnout no setor de Radiologia**. E-Acadêmica, 3(1), e073187 - e073187

VASCONCELOS, Yumara Lúcia. Assédio moral nos ambientes corporativos. **Cadernos EBAPE**. 13, n. 4, p. 821-851, 201. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3232/323242132010.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 16 mar. 2024.

PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NA ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO BULLYING

Maria Sizino de Lira Santos²⁸

RESUMO

Este artigo traz por objetivo analisar a importância da parceria entre a Família e Escola na elaboração de estratégias de combate ao *bullying*. Esse tipo de *bullying* é visto há muitos anos como algo normal, algo que toda criança deve vivenciar para se tornar forte, mas hoje se constata que esses acontecimentos só causam medo, angústia e insegurança nas crianças e contribui para prejudicá-los a longo prazo em todas as suas dimensões. Nesta investigação foi realizado uma pesquisa descritiva e qualitativa para compreender como as estratégias de intervenção em habilidades sociais na parceria das famílias com a escola conseguirão reduzir o grau de *bullying* nas escolas. Este estudo compreende o Ensino Fundamental, averiguando o comportamento das crianças e adolescente pela importância ao sentimento de pertencimento aos grupos sociais que se formam no ambiente escola, portanto o pertencimento pode tornar satisfatória ou não a vida da criança na escola. Assim chegou-se ao resultado de que o *bullying* constitui-se como um desafio considerável que implica para os atores envolvidos, especialmente para professores e pais, lidarem com estes problemas. Porém as estratégias quando bem trabalhadas, seguida das regras de convivência em sala de aula, tratando com a implementação de métodos adequados de intervenção, reforçada com a educação em valores, a boa convivência com perspectiva de bom tratamento, contribui para a melhoria da autoestima dos alunos e combate ao *bullying*.

Palavras-chave: *Bullying*. Família. Estratégia. Escola.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of the partnership between the Family and the School in the development of strategies to combat bullying. This type of bullying has been seen for many years as something normal, something that every child must experience in order to become strong, but today it is clear that these events only cause fear, anguish and insecurity in children and contribute to harming them in the long term in all their dimensions. This investigation carried out a descriptive and qualitative study to understand how intervention strategies in social skills in the partnership between families and schools will be able to reduce the level of bullying in schools. This study covers Elementary School, investigating the behavior of children and adolescents due to the importance of the feeling of belonging to

²⁸Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable.

the social groups that are formed in the school environment, therefore belonging can make the child's life at school satisfactory or not. Thus, the conclusion reached was that bullying constitutes a considerable challenge that implies for the actors involved, especially for teachers and parents, to deal with these problems. However, when strategies are well-worked, followed by rules of coexistence in the classroom, dealing with the implementation of appropriate intervention methods, reinforced with education in values, good coexistence with the perspective of good treatment, contributes to improving students' self-esteem and combating bullying.

Keywords: Bullying. Family. Strategy. School.

1. INTRODUÇÃO

O *bullying* é um mecanismo relacional e dinâmico entre alunos, entendido como uma subcategoria de agressão e violência, embora algo mais e diferente do comportamento agressivo (MALTA *et al.* 2017), e considerando a violência em particular dentro da escola (ANTUNES, 2008). A definição de *bullying* tem sido abordada a partir de múltiplas perspectivas, o que implica uma variabilidade do conceito em torno do que é ou não considerado *bullying* e da prevalência que pode ocorrer em diferentes contextos ou países (BATISTA, 2013). Duas definições que têm alcançado maior consenso entre a comunidade científica são as dadas por OLWEUS (1994). Referem-se a um comportamento de perseguição física e/ou psicológica levado a cabo por um aluno contra outro de forma repetida e intencional, que coloca a vítima numa situação da qual raramente conseguirá escapar pelos seus próprios meios, gerando por sua vez um sentimento de abuso e desamparo. A força de um, quando exercida de forma abusiva, viola os direitos de outro, se este outro não conseguir impor o critério de reciprocidade moral de que necessita (ORTEGA, 2008).

Os estudos pioneiros sobre *bullying* realizados na Noruega e na Suécia (OLWEUS, 1994) forneceram resultados que foram posteriormente confirmados por outros estudos em todo o mundo (ORTEGA, DEL REY E CÓRDOBA, 2010). Nesse sentido, fica evidente que o *bullying* é um fenômeno universal, pois ocorre em diversos países assim como em todas as escolas, não obedece a estereótipos e não se restringe apenas a áreas de pobreza,

marginalidade ou minorias étnicas (ANTUNES, 2008). O estudo epidemiológico realizado em 35 países, pela Organização Mundial de Saúde entre 2000 e 2001 é um exemplo disso (ARAÚJO e SILVA, 2011).

Outros estudos destacam que o fenômeno é menor na Europa do que noutros países da América Latina conforme discorre Berger, (2018), porém, na prevalência desses números é necessário considerar as variáveis que intervêm no *bullying* e os instrumentos que medem e avaliam esse tipo de comportamento. Neste sentido, D'angelo. & Fernández (2011), revisaram diversos estudos sobre a incidência do *bullying* em suas diferentes manifestações, encontrando percentuais muito diferentes em um mesmo ano e local. Por exemplo, os professores acreditam que existem até 50% de agressores, 1,1% segundo os alunos que são questionados sobre si próprios, ou até 12% se forem questionados sobre outros colegas, de acordo com um estudo de (ORTEGA, 2008). Por outro lado, Costa (2011), mostra até 21% dos estudantes envolvidos em atos de *bullying* em qualquer uma de suas funções.

No que diz respeito à família, este é considerado o primeiro lugar em que a meninos e meninas se socializam, adquire normas de comportamento e convivência, forma a sua personalidade e é fundamental para o seu ajustamento pessoal, escolar e social, ao mesmo tempo que está na origem de muitos dos problemas agressivos que se refletem no ambiente escolar (FERNÁNDEZ, 2005).

Segundo Melo (2010), existem modelos familiares que são gatilhos de risco para o aumento de atitudes agressivas, incluindo a desagregação familiar, os vícios parentais, a delinquência parental, o estilo educativo ou o tipo de disciplina aplicada pelas famílias.

Quanto ao estilo parental, já estava definido por Fernandes (2011), como: uma constelação de atitudes em referência aos jovens que lhe são repassadas e que, em anexo, geram uma atmosfera emocional no qual as atitudes dos pais são expressas. Esses comportamentos incluem tantos comportamentos direcionados a objetivos, por meio dos quais os pais

cumprem suas obrigações parentais, quanto comportamentos parentais não direcionados a objetivos, como gestos, expressões faciais, mudanças no tom de voz ou expressões espontâneas de emoção.

Diferentes estudos consideraram-no como um fator chave em aspectos relacionados à competência social conforme Lourenço e Senra (2012), problemas de coexistência (MAY, 2018), comportamento violento (MELO, 2010), estratégias de enfrentamento de ameaças (MIYAZATO, 2017) ou intimidação (NETO, 2005). Nesse sentido, Nolte e Harris (2003) destacam que o estilo parental se configura tanto como fator de risco quanto como fator de proteção, ou seja, estabelecido ao longo de um *continuum*.

Desde que Baumrind (1971)) estabeleceram três estilos educativos parentais - democrático, autoritário e permissivo, vários autores têm destacado a sua relação com diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, incluindo a sua socialização e as dificuldades que nela podem ocorrer, como o *bullying*.

Sendo assim, segundo Musitu *et al.* (2007) no caráter parental democrático, as deliberações são tomadas geralmente por todos os membros da família, incluindo as crianças, por concordância; enquanto os pais dominadores são ditadores que escolhem a forma de educação que ele quer para seu filho sem a aprovação dos mesmos. O primeiro estilo parental estaria relacionado a uma disciplina analítica ou de apoio, na qual os pais expressam amor e carinho diante as dificuldades e conflitos que podem surgir na família (CAVA E MUSITU, 2001). Pelo contrário, no segundo caso, a disciplina familiar é coercitiva e está relacionada com a coerção física ou verbal.

Aponta-se nesse estudo que o estilo educativo democrático nas famílias é aquele que produz melhores resultados no comportamento dos filhos fora de casa (BEANE, 2010). Da mesma forma, os adolescentes que percebem mais carinho nos pais e maior comunicação com eles apresentam melhor desenvolvimento psicossocial, maior bem-estar emocional e melhor ajustamento comportamental (ARAÚJO, 2005). Pelo contrário, os pais

autoritários são muito exigentes com os filhos e pouco sensíveis às suas necessidades, o que os faz comunicar em termos de exigências, levando a um maior envolvimento dos seus filhos em comportamentos violentos e *bullying* demonstraram que um estilo parental autoritário tende a criar vítimas de *bullying*, especialmente quando o pai não participa ativamente nas relações familiares em consequência de um divórcio, da ausência física do progenitor ou por decisão do próprio pai.

Também como descreve Araújo (2012), que os pais com um estilo parental negligente, ou aqueles que se caracterizam por não impor limites ao comportamento dos filhos, omitir as suas emoções e opiniões, não os apoiar emocionalmente, embora forneçam as suas necessidades básicas, preveem comportamentos perturbadores e violentos nos seus filhos. Uma investigação realizada por esse autor por meio da “Escala de Socialização Parental na Adolescência” do Musitu e García (2004), administrada entre estudantes do Ensino Fundamental, confirma certos traços de personalidade antissocial e sintomas depressivos em jovens agressores com estilos de socialização parental negligentes, caracterizados pela baixa imposição dos pais em relação a eles.

Nessa direção, segundo Beane (2010), famílias indulgentes ou muito envolvidas com os filhos, mas com poucas exigências ou nenhum controle sobre eles, participam da criação de crianças mimadas e que podem levar a comportamentos inadequados. Esses pais utilizam o diálogo e o raciocínio, evitando punições, sempre tratando os filhos como se fossem pessoas maduras e capazes de se autorregular. No entanto, foi demonstrado que quando os pais combinam um nível moderado de coerção típico do estilo educativo autoritário, com um elevado nível de apoio e afeto, promovem nos seus filhos comportamentos de convivência mais pró-sociais do que se utilizassem um estilo educativo mais brando (MUSITU E GARCÍA, 2004).

2. A FAMÍLIA E A PARCERIA COM A ESCOLA NA PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA ESCOLAR E *BULLYING*

2.1. A parceria entre a Família e Escola na elaboração de estratégias de combate ao *Bullying*.

Conforme Pereira (2012), através da família são adquiridos os primeiros modelos comportamentais, que têm grande influência nas demais relações estabelecidas com o meio ambiente. Quando as crianças são expostas à violência doméstica, a violência pode ser vivenciada como algo percebido, sofrido ou perpetrado. Conseqüentemente, as crianças podem aprender a ver o mundo como se houvesse apenas dois papéis: agressor e agredido. Portanto, podem ver a violência perpetrada como a única alternativa para se verem vítimas. Uma situação de abuso infantil por parte dos pais contribui para a deterioração da interação familiar e o comportamento da criança em outros ambientes: 1) Diminui a possibilidade de estabelecer relacionamentos positivos; 2) Repete-se cronicamente, tornando-se mais grave; e 3) Estende-se às diversas relações que os familiares mantêm.

De acordo com Pinheiro (2006), um importante fator de risco para a violência familiar são as condições de pobreza e as dificuldades que dela decorrem (superlotação, promiscuidade, abuso sexual, etc.), pois aumentam o estresse entre pais e filhos, uma tensão que muitas vezes é maior do que a sua capacidade de lidar com ela. Portanto, são necessárias ações que visem melhorar as condições de vida das famílias em graves dificuldades econômicas.

Dentro da escola como ressaltam Porto e Wrasse (2010), muitas vezes ouve-se os alunos reclamarem de que “o professor tem uma queda por mim” que leva-se a pensar que é um pretexto para justificar uma má nota ou uma reprimenda. Porém, vale a pena ficar de olho porque essas afirmações podem ter múltiplas causas: insatisfação com a disciplina, com a personalidade do professor ou com a forma como o sistema educacional é planejado; mas também podem ser um sinal da necessidade de maior atenção por parte dos professores e dos pais e responsáveis.

Vários estudos mostram como expõe Pretel (2010), que os professores acabam criando expectativas, positivas ou negativas, para os seus alunos e se comunicam mais frequentemente em público com alunos com expectativas positivas. Isto resulta num pequeno grupo de alunos “brilhantes” aqueles que mais se destacam que quase sempre participam e outro pequeno grupo de alunos “mais lentos” não tão brilhantes assim, que quase nunca participam. Além disso, alunos com boas notas costumam receber muitos elogios e aqueles com baixas notas, muitas críticas. Assim, a motivação deste último que sofre *bullying* escolar diminui e eles se sentem discriminados do resto da turma.

Muitos professores reconhecem que é complicado que se estabeleçam melhores relacionamentos com alguns alunos do que com outros porque, afinal, os professores são também seres humanos e podem sentir mais simpatia com certos alunos. Essa situação pode causar ansiedade e depressão em meninos e meninas, bem como diminuição de seu rendimento acadêmico. Uma das formas possíveis de melhorar as relações entre professores e alunos e, portanto, a convivência dentro da escola, é reforçar a mediação como meio para resolver tensões. É também necessário preparar bem os professores em matéria de psicologia e pedagogia. Além disso, seria inovador envolver os alunos na definição dos objetivos da sua formação, para que se sintam motivados para aprender e melhor nas suas relações com os professores.

Estratégias para abordar o *Bullying*

Muitas vezes, os pais e professores da vítima são os últimos a descobrir que estão sendo intimidados na escola por seus colegas. A vergonha ou o medo de retaliação são os principais motivos. Como Oliveira *et al.* (2017) ressaltam, as melhores estratégias para detectar o *bullying* e saber o que se pode fazer caso ocorra essa situação consiste em falar aos pais de crianças que sofrem de *Bullying* que eles devem estar atentos aos seguintes aspectos, que podem ser sinais de que o seu filho está sendo vítima de *bullying*: 1) Mudanças no comportamento da criança com alterações de humor; 2) Tristeza, choro ou irritabilidade; 3) Pesadelos, alterações no sono e/ou

apetite; 4) Dores somáticas, dores de cabeça, dores de estômago, vômitos, etc.; 5) Perde ou deteriora frequentemente seus pertences escolares ou pessoais, como suéteres, jaquetas, óculos, mochilas, etc.; 6) Ele aparece com inchaços, hematomas ou arranhões e diz que caiu; 7) Ele não quer sair ou interagir com seus colegas; 8) Não realiza excursões, visitas, etc. da escola; 9) Quer estar acompanhado na entrada e saída ; e 10) Recusas ou protestos na ida à escola .

Dessa forma, como escreveu o autor, também sugere algumas estratégias para educadores de crianças que sofrem *bullying* e que eles devem estar sempre atentos: 1) Ao relacionamento dos alunos nos corredores e no recreio, pois os piores momentos são sofridos quando os professores não estão presentes; 2) Os “graffites” nas portas e paredes dos banheiros (quais nomes costumam aparecer); 3) Participação regular em passeios em grupo; 4) Risos ou vaias repetidas em sala de aula contra determinados alunos ou alunas; 5) Faltas contínuas às aulas, pois podem indicar que não querem ir às aulas por medo; 6) Estar atento aos alunos que são diferentes, pela personalidade ou aparência física; 7) Queixa-se insistentemente de ser insultado, atacado, ridicularizado, etc.; 8) Se você comentar que suas coisas foram roubadas na escola ou se todos os dias explicar que perdeu seu material escolar; 9) Investigar alterações inexplicáveis de humor: tristeza, isolamento pessoal do aluno, aparecimento de comportamentos incomuns, mudanças de atitude, má comunicação, lágrimas ou depressão sem motivo aparente; 10) Pouco ou nenhum relacionamento com colegas 11) Evidências físicas de violência de difícil explicação: hematomas, cortes ou arranhões; ou seja *bullying* escolar cuja origem a criança não consegue explicar; roupas rasgadas ou danificadas, objetos danificados ou faltando; 12) Queixas somáticas constantes do aluno: dores de cabeça, dores de estômago ou outros tipos de dores cuja causa não é clara; 13) Estranhos acessos de raiva; 14) Variações no rendimento escolar, com perda de concentração e aumento de reprovação; e 15) Reclamações dos pais, que afirmam não querer ir à escola

Quintanilha (2011), também vem expor algumas estratégias para crianças e jovens que presenciam *Bullying* que são: se estiver a presenciar a agressão de um colega de turma para com outro, os seguintes conselhos devem ser tidos em conta: 1) Se algum dos presentes disser algo como “Basta!”, em metade dos casos as ações violentas cessam. É difícil de fazer, mas estar ali e não fazer nada é o mesmo que aprovar a agressividade. 2) Se sentir que não pode falar nada, é melhor sair do local e abordar um adulto próximo; É importante que ele ajude; 3) Se presenciar alguém sendo atacado repetidamente, tem que tentar fazer algo para acabar com a situação; 4) É aconselhável que a escola possua algum tipo de programa de denúncia de ataques, como telefone ou caixa postal, que possa ser utilizado anonimamente; 5) Você tem que tentar fazer com que a vítima conte aos pais ou professores. Uma boa estratégia é oferecer-se para acompanhá-lo se achar que isso pode ajudá-lo;

Para Quintanilha (2011), também é importante que e a pessoa assediada não quiser falar com ninguém, poderá ser solicitada permissão para falar com alguém em seu nome; pois, é aconselhável envolver o maior número de pessoas possível, incluindo outros amigos e colegas de turma; não se deve usar de violência contra os agressores nem tentar vingar-se sozinho.

Segundo Ramos (2007) é fundamental usar estratégias para vítimas de *Bullying* ou seja, se uma criança for vítima de agressão (física exagerada) por parte de um ou alguns dos seus pares, aqui ficam algumas orientações sobre o que pode ser feito para acabar com esta situação segundo o autor: 1) Ignorar o agressor, fingindo não ouvi-lo. Nem se preocupe com isso; 2) Não chore, nem demonstre afetação ou aborrecimento, pois é isso que o agressor pretende, não precisa dar essa satisfação a ele. Posteriormente a vítima poderá falar ou escrever sobre as suas reações e o que sentiu naquele momento; 3) Responda ao agressor com calma e firmeza. Diga, por exemplo: “Não, é exatamente isso que você pensa”; 4) É preciso tentar ironizar e usar de humor o que o agressor diz. Por exemplo, se ele disser “que camisa feia!”, você pode responder “obrigado, que bom que você percebeu”; 5) Se houver

perigo, a vítima deve sair imediatamente da situação e procurar a ajuda de um adulto. 6) Se alguém for vítima constante de agressores, o mais importante que deve fazer é falar com um adulto, comece com seus pais. Isso não é acusar, pedir ajuda às pessoas que te amam quando é necessário.

Para Barbosa (2015), os pais devem tentar conversar com alguém da escola, mas não com os pais dos agressores; se a vítima sentir que não pode contar aos seus pais ou que estes não podem ajudá-la, é aconselhável discutir o assunto com outro adulto de confiança, como um professor ou o diretor da escola. Se a vítima não tiver confiança suficiente para apresentar a queixa por conta própria, é recomendável que peça a um amigo ou irmão que a acompanhe. Será muito útil ir com alguém que viu quando ocorreu o ataque; é necessário enfatizar ao adulto que a situação afeta profundamente a vítima, principalmente se ela for vítima de ataques verbais, pois às vezes os adultos não os consideram importantes e, no entanto, são eles que podem fazer o maior dano. Se a vítima sentir que não pode contar nada a ninguém, uma boa alternativa é escrever uma carta explicando o que está acontecendo. Esta carta deve ser entregue a um adulto em quem você confia, guardando uma cópia para a vítima guardar.

Como destaca Rolim (2008), prevenir o *Bullying* é primordial assim como a violência que acontece dentro das salas de aula através da educação e das relações entre a escola e a família. Muitas vezes, as causas estão nesses lugares e é aí que se deve tentar enfrentá-las.

2.2. Conflitos surgidos na instituição e a utilização das diferentes estratégias para resolvê-los

Como descreve Almeida (2012), hoje vivemos numa sociedade muito diversa, onde vivem juntas pessoas bem diferentes umas das outras devido ao país onde nasceu, cultura, costumes, religião, raça, posição social, etc. Isto pode por vezes trazer e contribuir para que ocorram diversos choques e diferença de opiniões, pensamentos, interesses e ideias, dando origem a confrontos ou conflitos, que devem ser resolvidos pacificamente.

Portanto, segundo Alves (2002), devemos estar sempre preparados para oferecer diferentes estratégias aos alunos para que realizem de forma correta a resolução do conflito e não o visualizem apenas como algo negativo, mas pelo contrário, como uma oportunidade de aprendizagem.

Para Barros, Carvalho e Pereira (2009), através do trabalho de lidar com os conflitos, os alunos adquirem certas habilidades sociais como respeito, escuta e diálogo, entre outras, por meio das quais as relações interpessoais são favorecidas e os conflitos são resolvidos de forma mais correta. Por isso, é significativo que, desde cedo, seja trabalhado na resolução dos conflitos de forma pacífica e assim sejam oferecidas estratégias para que seja realizada uma resolução correta do conflito que porventura estiver acontecendo.

O *Bullying* é um tema bastante global, pois está enquadrado no do Currículo do Ensino Fundamental. Portanto, como afirmou Batista (2013), deve-se desenvolver desde cedo um trabalho contínuo afim de propiciar relacionamentos interpessoais e fazê-los crescer como pessoas, aproveitando cada momento que a vida lhes oferece e sabendo tratar com as variadas circunstâncias que encontraremos no largo percurso da vida, que iremos percorrer.

Segundo Borges (2015), encontram-se numa sociedade que está em constante dinamismo e desenvolvimento, onde acontecem divergências constantes, por isso é imprescindível ter a capacidade de solucionar conflitos através da comunicação e da não violência, contribuindo com o desenvolvimento das pessoas e a educação para a paz. Esta capacidade de resolução de conflito é essencial na vida das pessoas (BASTOS, 2017).

Dessa maneira, como escreveu Basto (2017), estamos inseridos uma sociedade onde, todos os dias, acontece conflitos, sejam eles grandes ou pequenos, por essa razão temos que estar bem-preparados para constatá-los e com condições de confrontá-los e obter a melhor maneira de beneficiar deles. Sendo assim, necessitamos entender os conflitos como sendo algo

construtivo que contribui para que se possa vir a desenvolver, crescer como pessoas e viver em paz.

Numa escola como discorre Barbosa (2015), existem continuamente conflitos entre os alunos, uma vez que é um fato corriqueiro na vida dos seres humanos e, graças a eles e ao seu bem e a sua solução, aprendemos a viver a nossa vida diária em sociedade. Conseqüentemente, as escolas devem oferecer espaços que promovam a aprendizagem dos alunos e convivência entre todas as pessoas envolvidas (alunos, professores, funcionários), aproveitando os momentos de conflito que ocorrem em todas as instituições educativas devem estar atentas à presença constante de os conflitos que nelas ocorrem diariamente e, portanto, devem estar preparados e habilitados para saber o que são e ter condições de solucioná-los de forma mais apropriada possível, em que todas as partes se beneficiem e, além disso, percebe-se esse fato nem sempre como um ato negativo, porém ao contrário, como um fato positivo sendo que após ser solucionar o conflito, estejam cientes de que as pessoas cresceram como pessoas e isso contribui para que o seu desenvolvimento na sociedade.

Como aborda Camacho (2001), o conflito é um momento ideal para as pessoas, pois é exatamente nesse instante em que todos têm que fazer parte e se envolverem nele. Além do mais, os conflitos são expressões assertivas que mostram a incerteza que afeta um indivíduo em uma condição particular, assim como coletiva. Os conflitos estão presentes na vida das pessoas e, por meio do uso de estratégias para resolvê-los, podem se tornar grandes desafios e oportunidades de crescimento. Portanto, educar no conflito significa educar para uma convivência pacífica, oferecendo às crianças a possibilidade de crescerem num ambiente agradável e saudável.

Para Carvalhosa (2010), um conflito pode ser afirmativo, mas se as partes que estiverem envolvidas nele não souberem admiti-lo e lidar com isso, pode levar de maneira sem precedentes à violência e, em vez de ser construtivo e assertivo, torna-se destrutivo e negativo para todos os componentes do grupo. Caso isso ocorra, o papel do educador é básico, pois

o docente deve tratá-lo de forma criativa e positiva e oferecer vivências significativas para as partes envolvidas por meio de mediação ou negociação.

Em todo conflito, como ressalta Charlot (2002), a intolerância deve ser combatida, pois é ela que impede que o conflito seja resolvido. Portanto, as escolas devem promover um clima de tolerância na sala de aula, onde as opiniões de todos são respeitadas, onde há diálogo e onde existe um clima de cooperação

Para Clementino (2015), a participação das partes envolvidas no conflito em relação ao lidar com eles é muito importante, porque se não todos os conflitos podem tornarem-se mais complicados. Contudo, se todas as pessoas envolvidas colaborarem na resposta efetiva do mesmo, será resolvido através do diálogo alcançando diversos acordos. Sendo assim, deve-se no primeiro momento incluir nos estudantes as capacidades que eles precisarão ter para atuar de forma assertiva em um conflito.

Uma vez detectado um conflito na escola, conforme discorre Constantini (2004), deve-se, inicialmente, entender que têm situações que atrapalham a coexistência na escola, e por exemplo, os alunos que ainda não interagem com outros, e assim a escola deve preparar espaços para que promovam o relacionamento entre os alunos, proporcionando assim o desenvolvimento pessoal.

Como ressalta Cruz (2007), sempre que souber e tiver consciência da existência de algum conflito, deve-se gerar condições apropriadas (respeito mútuo, ouvir o colega, bom clima de sala de aula, etc.) para que uma resposta positiva seja realizada. Assim, para que suceda uma boa influência no conflito é fundamental que haja um diagnóstico preciso e assim como sem julgamento de valor.

De acordo Oliveira (2018), muitas pessoas tendem a ver o conflito como algo negativo e, portanto, deve-se evitar isso. O conflito geralmente está associado à forma como costuma ser resolvido, ou seja, através da violência e da eliminação de uma das partes, razão pela qual geralmente se

tenta evitar. Porém, não se deve ver isso como fato negativo, mas como um meio de aprendizado; posto que se deve ter condições de mostrar e usar as habilidades necessárias para resolução correta. Portanto, o uso da violência num conflito não é apropriado porque não dissolve o conflito, mas, pelo contrário, agrava o conflito.

O conflito ocorre segundo De Paula e Salles (2010), devido à interação de pessoas individuais que apresenta incompatibilidade de objetivos e interesses e, portanto, um conflito na concepção dos objetivos, é bastante natural que apareçam conflitos na escola em vários momentos, já que fazem parte da vida cotidiana das pessoas. Portanto, devemos estar aptos para a resolução de conflitos na escola ou seja: através de mediação, estando sempre preparados e habilitado para identificar conflitos e ser capaz de resolvê-los de forma pacífica e a partir da educação para a paz, onde as partes envolvidas beneficiar e ver o conflito como algo positivo, com o qual aprendemos e desenvolvemos como pessoas.

Sobre a cultura para a paz conforme discorre Esquierro (2011), consiste na gestão não violenta dos conflitos. Para isso é importante fazer com que cada indivíduo gere um clima agradável e favorável à resolução do conflito. Ela também visa a existência de experiências e relações pacíficas, melhorando o crescimento integro dos indivíduos.

Finalmente como discorrem Fante e Pedra (2008), a educação para a paz principia-se com ferramentas como empatia, compreensão, habilidades de escuta, criatividade, respeito, determinação, perseverança, assertividade para enfrentar os conflitos de forma pacífica e não violenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as relações próximas entre os familiares e escola estão fortemente relacionadas às estratégias de vínculo, que permitem o enfrentamento de situações de conflito em diversos cenários, inclusive aquele

de maior demanda no cotidiano dos familiares, adolescentes, assim como a criança em idade escolar. Portanto, com o apoio determinado da família, pode-se pensar que crianças e adolescentes resolvem situações de agressão escolar com outras estratégias além do *bullying*.

Observou-se no primeiro objetivo que abordar a parceria entre Família e Escola na elaboração de estratégias de combate ao *bullying* foram alcançados. Isto é, com a ajuda da família e de todos os envolvidos da comunidade escolar a tendência foi de que ainda apesar de serem muitos conflitos através do uso de estratégias como gerar um clima escolar de cooperação, gerar atitudes negativas frente à agressão, conscientizar alunos e professores sobre a importância e os efeitos negativos do *bullying*; e no nível individual: favorecer a perspectiva cognitiva do outro e a percepção objetiva dos estímulos. Na perspectiva cognitivo-comportamental, são propostas diversas técnicas: técnicas de resolução de problemas, dinâmicas de grupo e relaxamento, dirigidas a agressores e vítimas.

Verificou-se, entretanto, que sobre os conflitos surgidos nas escolas e a utilização das diferentes estratégias para resolvê-los também foi atingido. De acordo com os professores, dentro das escolas deve-se criar um ambiente onde a violência ou a agressão não sejam a base utilizadas para resolver conflitos, mas sim fazer com que os alunos aprendam que existem outros meios através dos quais muitos desses conflitos são resolvidos. Assim, observou-se que conflitos onde as partes envolvidas sejam ouvidas, levadas em conta e demonstradas respeito, como o diálogo e a comunicação, se resolvem de uma maneira mais cordial com eficácia.

Finalmente concluiu-se também, que a formação de valores e bons hábitos de vida por parte da família dos estudantes e sua parceria com a escola de filho são garantias para alcançarem o sucesso de uma convivência saudável, através do combate da violência e *bullying*, dentro dos estabelecimentos de ensino.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Eufrate. **BULLYING ÉTNICO: Um crime que sempre passou em "branco" no ambiente escolar**, 2012.

ALVES, C. **Disciplina na Escola: Cenas da Complexidade de um Cotidiano Escolar**. Campinas: UNICAMP, 2002.

ANTUNES, D. C.; Zuin, A.A.S. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação**. 2008.

ARAÚJO, C. A. de. **Pais que educam – uma aventura inesquecível**. São Paulo: Gente, 2005.

ARAÚJO, Carla Patrícia da Silva, SILVA, Luciana Rios da. **Bullying na Escola: essa brincadeira não tem graça!** V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão, SE, 2011.

ARAÚJO, João Roberto de. **Ensinar a paz**. 2012.

BARBOSA, Emerson Rodrigues. **Ansiedade Generalizada (TAG): o que é, sintomas, tem cura?** Redação Minuto Saudável. 2018. Disponível em: <https://minutosaudavel.com.br/ansiedade-generalizada/>. Acesso em: 2024.

BARROS, P. C.; CARVALHO, J. E.; PEREIRA, M. B. F. L. **O. Um estudo sobre O Bullying no Contexto Escolar**. IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10169/1/Um%2520estudo%2520sobre%2520o%2520bullyingEDUCERE2009.pdf>. Acesso em: 2024.

BASTOS, Manoel de Jesus. **A Importância da Ética na Educação**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 264-276, julho de 2017. ISSN:2448-0959.

BATISTA, Elise Helena Moraes. **Bullying e preconceitos étnico-raciais**. POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, v. 7, n. 12, p. 302 - 323, jun./dez., 2013.

BAUMRIND, D. **Padrões atuais de autoridade parental**. *Monografia de Psicologia do Desenvolvimento*, v. 4, não. 1-2, pág. 101-103, 1971.

BEANE, A. L. **Proteja seu filho do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles**. Rio de Janeiro: Bestseller, 2010.

BERGER, Chile: Universitária, Christian; LISBOA, Carolina. **Agresión en contextos educativos: reportes de la realidad latino-americana**. Santiago de BRANDÃO NETO,

BORGES, S. Andrade Thaiana. **Memórias do bullying**. Barueri, SP: Talentos da Literatura Brasileira, 2015.

CALHAU, Lélío Braga, **Bullying o que você precisa saber, identificação, prevenção e repressão**, Niteroi, RJ: Impetus, 2009.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

CARVALHOSA, S. **Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar**. Lisboa: Climepsi, 2010.

CATINA. Nilza. **Problematizando o “Bullying” para a realidade brasileira**. PUC- Campinas. 2004.

CAVA, MJ; MUSITU, G. Autoestima e percepção do clima escolar em crianças com problemas de integração social em sala de aula. *Revista de psicologia geral e aplicada*, Madrid, v. 54, não. 2 P. 297-311, março de 2001.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CLEMENTINO, Francisco de Sales. *et al.* **Bullying: Prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar**. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v27n1/0104-0707-tce-27-01-e5500016.pdf>>. Acesso em 2024.

CONSTANTINI, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre jovens**. São Paulo: Itália Nova, 2004.

COSTA, Yvete Flávio da. **Bullying – Prática diabólica – Direito e educação**. Revista de Estudos Jurídicos - UNESP, v.15, n. 21, p. 359 – 377, 2011.

CRUZ, Daniel Marinho Cezar da; SILVA, Juliana Testa; ALVES, Heliana Castro. **Evidências sobre violência e deficiência: implicações para futuras pesquisas**. Rev. bras. educ. espec. vol.13, nº1, Marília, jan./Apr. 2007.

D'ANGELO, L. & FERNÁNDEZ D. **Clima, conflictos y violencia en la escuela**. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2011.

DE OLIVEIRA, Wanderlei Abadio *et al.* **Revisão sistemática sobre bullying e família: uma análise a partir dos sistemas bioecológicos**. Rev. salud

pública, Bogotá, v. 20, n. 3, p. 396-403, June 2018. Available from <https://doi.org/10.15446/rsap.v20n3.47748>.-
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642018000300396 Acesso em: 2024.

DE PAULA, Joyce Mary Adam; SALLES, Leila Maria Ferreira. **A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção.** Educar em Revista, Curitiba, n. especial 2, p. 217-232, 2010. <http://www.saosebastiao.al.gov.br/v3/acidade/nossa-historia/1> Acessos em 2024.

ESQUIERRO, L. M. C. **Violência na Escola: o sistema de Proteção Escolar do Governo do Estado de São Paulo e o Professor Mediador Escolar e Comunitário** – UNISAL, americanas, 2011. Disponível em: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Dissertação-Lilia-Maria-Cardoso-Esquierro.pdf>. Acesso em: 2024.

FANTE, Cléo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar: perguntas e respostas.** Porto Alegre: Artmed, p. 132, 2008.

FERNANDES, Marina Carneiro de Mendonça. **Relações interpessoais no ensino médio em tempos de bullying.** 2011. 92 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.bce.unb.br/handle/10483/2385>. Acesso em: 2024

LOURENÇO, Lélío Moura; SENRA, Luciana Xavier. **A violência familiar como fator de risco para o bullying escolar: contexto e possibilidades de intervenção.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Aletheia nº 37, Canoas abr. 2012.

MAY, Bruna. **Fobia Social: conheça um pouco sobre esse transtorno.** Portal Coroado. 2018. Disponível em: <https://portalcoroado.com.br/home/2018/05/02/fobia-social-conheca-um-pouco-sobre-esse-transtorno/> Acesso em: 2024.

MIYAZATO, Daniel. **Bullying está ligado abaixo desempenho escolar de vítimas, agressores e testemunhas.** Agência Universitária de Notícias (AUN), 2017. Disponível em: <https://paineira.usp.br/aun/index.php/2017/05/15/bullying-esta-ligado-a-baixo-desempenho-escolar-de-vitimas-agressores-e-testemunhas/>. Acesso em 2024.

MOORE, Julianne. **Morango sardento e o valentão da escola.** São Paulo: Cosac e Naify, 2011.

MUSITU, G. *et al* Família e comportamento criminoso e violento na adolescência. In : Yubero, S.; Larrañaga, E.; Blanco, A. (Coord.). *Convivendo com a violência* Cuenca: Edições da Universidade de Castilla-La Mancha,

2007. p. 135-150. <http://www.uv.es/lisis/mjesus/12cava.pdf>
» <http://www.uv.es/lisis/mjesus/12cava.pdf> Acesso em: 2024.

NETO, Lopes Aramis A. **Bullying comportamento agressivo entre estudantes.** *Jornal de Pediatria*, Vol. 81, Nº5(Supl), 2005.

NOLTE, D. e HARRIS R. **As crianças aprendem o que vivenciam.** Tradução de Maria Luiza Newlands Silveira. Rio de Janeiro: Sextante, 2003

OLIVEIRA, W. A. DE., SILVA, J. L. DA., SAMPAIO, J. M. C., & SILVA, M. A. I. **Saúde do escolar: uma revisão integrativa sobre família e bullying.** *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(5), 1553–1564, 2017. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017225.09802015> - <https://www.scielo.br/j/csc/a/RftZVw7gjbqwp8g4W6yfDBt/#> Acesso em: 2024.

OLWEUS, D. **Annotation: Bullying at school:** Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 35, p. 1171-1190, mayo 1994.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares.** Madrid: Morata, 1993.

ONU - **Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.** Respostas do Setor de Educação ao Bullying Homofóbico. Brasília: UNESCO, 2013.

ORTEGA, R. *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención.* Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE), 2008.

ORTEGA, R.; DEL REY, R.; CÓRDOBA, F. Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. In: Ortega, R. (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y acoso escolar* Madrid: Alianza. 2010. p. 299-319.

PEREIRA, Kris Kristoferson. **Consequências e implicações do bullying nos envolvidos e no ambiente escolar.** Portal Boletim Jurídico. 2012. Disponível em: <https://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/artigo/2753/consequencias-implicacoes-bullying-envolvidos-ambiente-escolar>. Acessos em 2024.

PINHEIRO, Fernanda Martins França. **Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental.** 149F. Dissertação Mestrado em Educação Especial. 2006.

A COMPETITIVIDADE EMPRESARIAL NO BRASIL: Um Estudo Através de Indicadores de Desempenho

Luan Maurílio da Silva Oliveira²⁹

RESUMO

Este artigo analisa a competitividade empresarial no Brasil, explorando as estratégias adotadas e os indicadores de desempenho utilizados pelas empresas. Através de uma revisão bibliográfica, utilizamos fontes renomadas como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Michael Porter e estudos específicos sobre o mercado de trabalho e inovação no Brasil. O objetivo é fornecer uma visão abrangente das práticas competitivas no contexto brasileiro, destacando os desafios e oportunidades enfrentados pelas empresas. Os resultados indicam que a implementação de estratégias eficazes e o monitoramento contínuo dos indicadores de desempenho são essenciais para sustentar uma vantagem competitiva no mercado global.

Palavras-Chave: Competitividade Empresarial. Estratégias Empresariais. Indicadores de Desempenho. Inovação no Brasil.

ABSTRACT

This article analyzes business competitiveness in Brazil, exploring the strategies adopted and the performance indicators used by companies. Through a literature review, we utilize renowned sources such as the National Confederation of Industry (CNI), Michael Porter, and specific studies on the labor market and innovation in Brazil. The objective is to provide a comprehensive view of competitive practices in the Brazilian context, highlighting the challenges and opportunities faced by companies. The results indicate that the implementation of effective strategies and the continuous monitoring of performance indicators are essential to sustain a competitive advantage in the global market.

Keywords: Business Competitiveness, Business Strategies, Performance Indicators, Innovation in Brazil

²⁹. Doutorando em Ciências da Administração. Universidad de Desarrollo Sustentable. Email: luanmaurilio@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O estudo da competitividade tem se tornado uma linha de pesquisa cada vez mais importante não só entre os acadêmicos, mas também entre as organizações. A sua importância reside no fato de poder ser analisada sob diversas perspectivas e todas elas contribuem para revelar uma parte da competitividade que se gera numa organização. No Brasil, a busca por estratégias que garantam uma vantagem competitiva sustentável tem sido um desafio constante para gestores e empreendedores. Diante disso, a análise das estratégias empresariais e dos indicadores de desempenho se torna essencial para compreender como as empresas brasileiras podem se posicionar de maneira eficaz frente à concorrência internacional.

Este estudo tem como objetivo analisar a competitividade empresarial no Brasil através de uma revisão bibliográfica das principais estratégias adotadas e dos indicadores de desempenho utilizados pelas empresas. A escolha por uma abordagem bibliográfica permite uma reflexão profunda e fundamentada sobre o tema, utilizando referências de autores consagrados e estudos relevantes na área.

Utilizaremos referências importantes como a "Competitividade Brasil 2021-2022" da Confederação Nacional da Indústria (CNI), que fornece um panorama atualizado da competitividade no país, e o trabalho de Porter (2008), que apresenta conceitos fundamentais sobre vantagem competitiva. Além disso, exploraremos estudos específicos sobre o mercado de trabalho, inovação, e estratégias empresariais no contexto brasileiro.

Com isso, pretendemos oferecer uma visão abrangente e detalhada das práticas e desafios enfrentados pelas empresas brasileiras, contribuindo para o debate sobre competitividade e estratégias empresariais no Brasil.

2. COMPETITIVIDADE EMPRESARIAL: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

2.1. Definição de Competitividade Empresarial

Competitividade empresarial é um conceito central no mundo dos negócios e pode ser entendido como a capacidade de uma empresa de manter ou ganhar participação de mercado em um ambiente econômico dinâmico e muitas vezes desafiador. Esse conceito não se restringe apenas à eficiência operacional, mas abrange também a inovação, a adaptabilidade e a capacidade de criar valor de maneira superior em comparação com os concorrentes.

Michael Porter, um dos teóricos mais influentes nessa área, define competitividade como a capacidade de uma empresa de criar valor único e sustentável através de estratégias que a diferenciam no mercado. Segundo Porter (2008), essa diferenciação pode ser alcançada por meio de inovações, melhorias contínuas e uma compreensão profunda das necessidades dos clientes.

Além de Porter, outros estudiosos como Barney (1991) destacam a importância dos recursos e capacidades internos da empresa. Barney argumenta que recursos valiosos, raros, inimitáveis e bem-organizados são essenciais para se obter uma vantagem competitiva sustentável. Essas teorias fornecem uma base sólida para compreender os diversos aspectos que contribuem para a competitividade empresarial.

2.2. Importância da Competitividade no Brasil

No contexto brasileiro, a competitividade empresarial assume uma importância ainda maior devido aos desafios econômicos e estruturais que o país enfrenta. A Confederação Nacional da Indústria (CNI) aponta que fatores como alta carga tributária, infraestrutura deficiente e burocracia excessiva são barreiras significativas para as empresas brasileiras. Apesar desses

obstáculos, muitas empresas têm conseguido se destacar através de estratégias inovadoras e eficientes.

A competitividade no Brasil configura-se como um fator chave, entendida como a capacidade do empreendedor sobreviver no mercado de se adaptar rapidamente às mudanças que o mercado exige. Empresas competitivas são capazes de gerar empregos, promover inovação e aumentar a produtividade, o que, por sua vez, impulsiona o crescimento econômico. Estudos recentes da CNI (2022) mostram que empresas que investem em inovação e eficiência operam com mais sucesso, mesmo em um ambiente desafiador.

A importância da competitividade também se reflete na capacidade das empresas brasileiras de competir no cenário internacional. Com a globalização, as empresas precisam estar preparadas para enfrentar concorrentes de todo o mundo. Estratégias eficazes de competitividade podem ajudar as empresas brasileiras a se posicionarem melhor no mercado global, aproveitando oportunidades e mitigando riscos.

2.3. Teorias e Modelos de Competitividade

Várias teorias e modelos foram desenvolvidos para entender e avaliar a competitividade empresarial. Entre os principais, destacam-se:

- ✓ **Modelo das Cinco Forças de Porter:** Este modelo analisa a competitividade de uma empresa com base em cinco forças principais: rivalidade entre concorrentes, ameaça de novos entrantes, poder de barganha, que compreende fornecedores e clientes e ameaça de produtos substitutos. Porter (2008) argumenta que entender essas forças ajuda as empresas a desenvolverem estratégias que aumentam sua competitividade e reduzem os riscos.
- ✓ **Diamante de Competitividade de Porter:** Esta teoria foca nos fatores que influenciam a competitividade de um país, como condições de demanda,

condições dos fatores, empresas e estratégia, e indústrias relacionadas e de suporte. Aplicando esse modelo ao contexto empresarial, é possível entender como os fatores externos e internos influenciam a competitividade de uma empresa. O modelo destaca a importância da inovação e da capacidade de resposta rápida às mudanças no mercado.

- ✓ Teoria dos Recursos e Capacidades: Esta abordagem enfatiza a importância dos recursos e capacidades internos de uma empresa para alcançar uma vantagem competitiva sustentável. Barney (1991) propõe que recursos valiosos, raros, inimitáveis e organizados são fundamentais para a competitividade. Esses tipos de empresas têm maiores condições de estarem porque conseguem identificar e explorar esses recursos internos de maneira eficaz;
- ✓ Modelo VRIO: Complementando a teoria dos recursos e capacidades, o modelo VRIO (Value, Rarity, Imitability, Organization) consiste num mecanismo para analisar a competitividade com base na avaliação dos recursos da empresa quanto ao seu valor, raridade, imitabilidade e organização. Esse modelo fornece uma estrutura prática para avaliar os recursos internos da empresa e identificar aqueles que podem oferecer uma vantagem competitiva.

Essas teorias e modelos fornecem uma base sólida para a análise da competitividade empresarial, permitindo uma compreensão mais profunda dos fatores que influenciam o sucesso e a sustentabilidade das empresas. Por meio delas podem detectar tanto as fraquezas internas, como as ameaças externas, permitindo uma abordagem mais estratégica e proativa na gestão da competitividade.

3. Estratégias Empresariais no Brasil

3.1. Principais Estratégias Adotadas

As empresas brasileiras adotam uma variedade de estratégias conseguindo manterem estáveis no mercado. A incorporação de novas

tecnologias e auxiliam as empresas que desejam se destacar. Isso inclui o uso de inteligência artificial, que contribui no aumento da eficiência, da automação e digitalização, uma forma de reduzir os custos (PORTER, 2008). Muitas empresas optam por diversificar seus produtos e serviços como forma de reduzir riscos e explorar novas oportunidades de mercado. Essa maneira traz uma visão para a empresa permitindo o atendimento aos diferentes segmentos de clientes e se protejam contra flutuações do mercado (LIMA et al., 2019).

Empresas que centram suas estratégias nas necessidades e desejos dos clientes tendem a ser mais bem-sucedidas. Isso envolve não apenas a personalização de produtos e serviços, mas também a criação de experiências de compra excepcionais (SANTOS & NASCIMENTO, 2018). A adoção de práticas sustentáveis está se tornando cada vez mais importante. As Empresas quando acredita em seus investimentos por meio da sustentabilidade, seus ganhos se ajustam, traz mudanças na economia e nos padrões de demanda, assim como traz melhorias na sua reputação trazendo diferentes nichos e atraem consumidores conscientes (SANTOS *et al.*, 2018).

3.2. Desafios na Implementação das Estratégias

Implementar estratégias nos ramos das Empresas no Brasil compreendem determinados desafios que podem dificultar o sucesso das empresas. A complexidade do sistema regulatório brasileiro é uma das principais barreiras. A burocracia excessiva pode atrasar processos, aumentar custos e desencorajar investimentos (CNI, 2022). A infraestrutura no Brasil, incluindo transporte, energia e comunicação, muitas vezes não permite direcionar e aproveitar melhor os esforços e recursos para as empresas modernas. Isso pode limitar a eficiência operacional e aumentar os custos logísticos (LEITE, 2019).

A alta carga tributária é uma reclamação comum entre as empresas brasileiras. Impostos elevados podem reduzir a competitividade e a margem

de lucro das empresas (CNI, 2022). Além disso, a escassez de trabalhadores qualificados é outro desafio significativo. Empresas muitas vezes enfrentam dificuldades para encontrar profissionais com as habilidades necessárias para implementar e manter novas tecnologias e processos inovadores (FERRARI, 2020).

3.3. Exemplos de Sucesso

Apesar dos desafios, muitas empresas no Brasil têm conseguido implementar estratégias bem-sucedidas que as diferenciam no mercado. A Natura é um exemplo de sucesso na adoção de práticas sustentáveis. O investimento por meio de pesquisas contribui para que as empresas possam criar produtos ecológicos e sustentáveis, o que não só atrai consumidores preocupados com o meio ambiente, mas também fortalece sua imagem de marca (SANTOS et al., 2018). Conhecida por sua forte presença digital, a Magazine Luiza investiu pesado em inovação tecnológica e na transformação digital de suas operações. A empresa utiliza inteligência artificial propicia um crescimento significativo de suas vendas online (LEITE, 2019).

A Embraer é um exemplo de diversificação e inovação tecnológica. Além de fabricar aviões comerciais, a empresa expandiu suas operações para jatos executivos e aeronaves militares, investindo continuamente em tecnologia de ponta para manter sua competitividade no mercado global (CNI, 2022).

4. Indicadores de Desempenho

4.1. Definição e Importância

Indicadores de desempenho são ferramentas essenciais para a gestão empresarial, pois permitem medir e avaliar a eficiência e a eficácia das operações de uma empresa. Eles são fundamentais para monitorar e prever os resultados satisfatórios direcionados aos objetivos estratégicos, identificar

áreas que necessitam de melhorias e tomar decisões informadas. Indicadores de desempenho fornecem uma base quantitativa para a análise do desempenho organizacional, permitindo que gestores e líderes compreendam melhor como suas estratégias, que lhes permitam formular, implementar e avaliar cada uma para se dirigirem em termos de eficiência, produção e ótimos resultado (MARTINS & LAUGENI, 2019).

A importância dos indicadores de desempenho reside na sua capacidade de fornecer uma visão clara e objetiva da saúde e do progresso da empresa. Eles ajudam a alinhar as atividades operacionais com os objetivos estratégicos, é a chave para a criação de estratégias alternativas que posicionem a organização no mercado. Além disso, os indicadores de desempenho facilitam a comunicação de resultados para enfrentar eficazmente as oportunidades e ameaças com base nos pontos fortes e fracos atuais, com investidores e outras partes interessadas (RODRIGUES, 2017).

4.2. Exemplos de Indicadores Utilizados

Diversos indicadores de desempenho são utilizados pelas empresas para monitorar diferentes aspectos de suas operações. Entre os mais comuns estão:

- ✓ Indicadores Financeiros incluem métricas como lucro líquido, margem de lucro, assim como o retorno relacionado ao investimento (ROI) e fluxo de caixa. Indicadores necessários que contribuem para a avaliar da saúde financeira da empresa e sua capacidade de gerar lucros (LEÃO & BATISTA, 2020).
- ✓ Indicadores de Produtividade medem a eficiência das operações, como a produção por hora de trabalho, o tempo de ciclo e a eficiência geral dos equipamentos (OEE). Esses indicadores ajudam a identificar ineficiências e a otimizar processos (CAMPOS & CARVALHO, 2016).
- ✓ Indicadores que avaliam a qualidade dos produtos e serviços, incluindo a taxa de defeitos, a satisfação do cliente e a conformidade com os padrões

de qualidade. Eles são essenciais para garantir que os produtos atendam às expectativas dos clientes e às regulamentações (SILVA, 2019).

- ✓ Indicadores de Inovação medem a capacidade da empresa de inovar em pesquisas contribuindo para os investimentos, como o número de novos produtos lançados (P&D) e a taxa de inovação. Esses indicadores são importantes para acompanhar a competitividade a longo prazo (NASCIMENTO & MENDES, 2018).

4.3. Comparação de Indicadores entre Empresas Brasileiras e Internacionais

Comparar indicadores de desempenho entre empresas brasileiras e internacionais pode revelar aspectos importantes sobre as práticas e desafios específicos de cada contexto. Em geral, empresas internacionais tendem a adotar indicadores de desempenho mais sofisticados e integrados, refletindo uma maior maturidade em termos de gestão e tecnologia. Por exemplo, empresas japonesas, conhecidas por sua eficiência, frequentemente utilizam indicadores avançados de produtividade e qualidade, como o OEE e a metodologia Kaizen, para garantir melhorias contínuas e alta performance (RODRIGUES, 2017).

Por outro lado, empresas brasileiras muitas vezes enfrentam desafios únicos, como infraestrutura deficiente e alta carga tributária, que podem impactar negativamente seus indicadores de desempenho. No entanto, muitas empresas brasileiras estão começando a adotar práticas e indicadores de desempenho globalmente reconhecidos, buscando melhorar sua competitividade. Estudos mostram que, apesar das dificuldades, empresas brasileiras que implementam sistemas de gestão de qualidade e produtividade conseguem resultados significativos, aproximando-se das melhores práticas internacionais (SILVA, 2019).

Além disso, a globalização e a crescente integração econômica forçam as empresas brasileiras a se alinharem aos padrões internacionais

para permanecerem competitivas. A comparação de indicadores pode servir como um guia para identificar áreas de melhoria e adotar práticas mais eficazes, ajudando a elevar o padrão de gestão e operação das empresas brasileiras (LEÃO & BATISTA, 2020).

5. Impacto do Mercado de Trabalho e Inovação

5.1. Mercado de Trabalho no Brasil

O mercado de trabalho no Brasil tem passado por transformações significativas nos últimos anos, influenciado por fatores econômicos, tecnológicos e sociais. A taxa de desemprego, embora tenha apresentado algumas melhorias, ainda é um desafio persistente. A respeito da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do IBGE, a taxa de desemprego no Brasil tem oscilado devido a diversos fatores, incluindo crises econômicas e mudanças no cenário global (IBGE, 2022).

Além disso, a informalidade no mercado de trabalho brasileiro é uma questão relevante. Muitos trabalhadores atuam sem registro formal, o que impacta negativamente suas condições de trabalho e segurança social. O mercado de trabalho brasileiro também enfrenta desafios em termos de qualificação profissional. Há uma demanda crescente por trabalhadores qualificados em áreas como tecnologia, engenharia e saúde, enquanto muitas vezes a oferta não atende a essa demanda, resultando em um descompasso entre as necessidades do mercado e a formação profissional disponível (FERRARI, 2020).

5.2. Papel da Inovação na Competitividade

Para a excelência na competitividade empresarial, as Empresas devem investir na inovação. Empresas que investem em inovação conseguem diferenciar seus produtos e serviços, aumentar sua eficiência e responder mais rapidamente às mudanças no mercado. A inovação pode ocorrer com a

introdução de tecnologias em diversas formas, incluindo o desenvolvimento de novos produtos (LEITE, 2019).

No Brasil, a inovação é vista como um fator essencial para superar os desafios econômicos e aumentar a competitividade das empresas no cenário global. A Confederação Nacional da Indústria (CNI) destaca que empresas inovadoras tendem a ter melhor desempenho financeiro, saber criar, investir em pesquisas e aproveitar novas e diferentes oportunidades para o futuro (P&D); no Brasil ainda é relativamente baixo em comparação com outros países, o que limita o potencial de inovação das empresas brasileiras (CNI, 2022).

5.3. Tendências Futuras

No Brasil sua concepção e visão de futurismo no mercado sobre inovação são mistas, com desafios e oportunidades significativos. A digitalização e a automação continuarão a transformar o mercado de trabalho, criando demanda por novas habilidades e, ao mesmo tempo, eliminando alguns tipos de emprego tradicionais. A educação e a qualificação profissional serão cruciais para preparar a força de trabalho para essas mudanças. Investimentos em educação tecnológica e programas de requalificação profissional para melhorar os resultados é necessário que as Empresas tenham um plano de ação, que seja utilizado como ferramenta de orientação aos funcionários, para que possam perceber quais atividades estão enfrentando, as dificuldades e como aproveitá-las para transformá-las em oportunidades para que possam competir em um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico (LEITE, 2019).

Além disso, a inovação continuará a ser um motor vital para a competitividade. Empresas que investirem em P&D, adotarem novas tecnologias e promoverem uma cultura de inovação e aplicação de estratégias no desenvolvimento operacional, criando oportunidades de mercado. A colaboração entre empresas, universidades e governo será

fundamental para criar um ecossistema de inovação robusto no Brasil (TACHIZAWA & REIS, 2020).

A sustentabilidade também será uma tendência crescente, com empresas buscando práticas mais ecológicas e socialmente responsáveis para atender à demanda dos consumidores e às regulamentações ambientais. Inovações que promovam a sustentabilidade terão um papel cada vez mais importante na competitividade das empresas brasileiras no cenário global (SANTOS & NASCIMENTO, 2018).

6. Análise Comparativa de Competitividade

6.1. Comparação entre Empresas Brasileiras e Internacionais

A competitividade das empresas brasileiras em comparação com as internacionais revela diferenças significativas em vários aspectos. Empresas internacionais frequentemente possuem uma estrutura de gestão mais madura, com práticas bem estabelecidas de inovação, eficiência operacional e sustentabilidade. Em países como Japão e Alemanha, por exemplo, as empresas são conhecidas por sua excelência em produção enxuta e qualidade, adotando metodologias como Kaizen e Six Sigma para manter alta performance e melhorias contínuas (RODRIGUES, 2017).

Por outro lado, as empresas brasileiras enfrentam desafios únicos, como uma infraestrutura menos desenvolvida e uma carga tributária elevada, que impactam diretamente seus custos operacionais e sua competitividade no mercado global. No entanto, muitas empresas brasileiras têm mostrado resiliência e capacidade de adaptação, adotando práticas globais de gestão e inovação para melhorar seu desempenho. Empresas como Natura e Embraer são exemplos de organizações que conseguiram se destacar internacionalmente, investindo em pesquisa e desenvolvimento, sustentabilidade e diversificação (CNI, 2022).

6.2. Impacto das Políticas Públicas

As políticas públicas desempenham um papel crucial na competitividade das empresas. No Brasil, políticas governamentais podem tanto facilitar quanto dificultar o ambiente de negócios. Exemplos de políticas de investimentos compreendem os incentivos fiscais, assim como melhorias nas infraestruturas e programas de apoio à inovação são exemplos de políticas que podem melhorar a competitividade das empresas brasileiras. No entanto, a burocracia excessiva, a carga tributária elevada e a instabilidade regulatória são frequentemente citadas como barreiras significativas (CNI, 2022).

O nível de competitividade de um país está intimamente relacionado com os investimentos em políticas públicas para o desenvolvimento da economia, que deem ter o foco em criar um ambiente favorável para a inovação e o crescimento empresarial. Isso inclui apoio robusto para pesquisa e desenvolvimento, educação de alta qualidade e infraestrutura avançada. Essas políticas ajudam a criar um ecossistema onde as empresas podem prosperar, competir globalmente e inovar continuamente (TACHIZAWA & REIS, 2020).

6.3. Análise de Indicadores

Os indicadores de desempenho são ferramentas essenciais para medir a competitividade das empresas. Indicadores financeiros, como lucro líquido e retorno sobre o investimento, são frequentemente usados para avaliar a saúde financeira de uma empresa. Indicadores de produtividade, como produção por hora de trabalho e eficiência geral dos equipamentos, ajudam a medir a eficiência operacional. Para avaliar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos ao cliente, deve ser utilizados indicadores de qualidade, somente assim pode verificar a taxa de defeitos, que são usados para avaliar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos (LEÃO & BATISTA, 2020).

A comparação de indicadores entre empresas brasileiras e internacionais pode revelar áreas de melhoria e adoção de novas práticas. Por exemplo, enquanto as empresas japonesas podem se destacar em produtividade e qualidade devido à implementação rigorosa de metodologias como Kaizen, as empresas brasileiras podem identificar essas práticas como modelos a serem seguidos para melhorar seu próprio desempenho (RODRIGUES, 2017).

Estudos mostram que, apesar das dificuldades, empresas brasileiras que implementam sistemas de gestão de qualidade e produtividade conseguem resultados significativos, aproximando-se das melhores práticas internacionais. Isso inclui a adoção de tecnologias avançadas, investimento em treinamento e desenvolvimento de pessoal, e a implementação de práticas sustentáveis (SILVA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competitividade empresarial é um desafio contínuo e multifacetado, especialmente no contexto brasileiro, onde fatores econômicos, sociais e estruturais impõem barreiras significativas. Este estudo procurou analisar a competitividade das empresas brasileiras através de uma revisão bibliográfica, abordando estratégias adotadas, desafios enfrentados, indicadores de desempenho utilizados e comparações com empresas internacionais.

A definição de competitividade empresarial, como discutida por Michael Porter, enfatiza a capacidade de criar valor de maneira única e sustentável. No Brasil, essa capacidade é frequentemente testada por uma série de obstáculos, incluindo uma carga tributária elevada, infraestrutura deficiente e burocracia excessiva. No entanto, as empresas que conseguem superar esses desafios através de inovação, diversificação, foco no cliente e sustentabilidade, conseguem não apenas sobreviver, mas também prosperar.

Os indicadores de desempenho desempenham um papel crucial na medição da eficiência e eficácia das operações empresariais. Indicadores financeiros, de produtividade, qualidade e inovação são ferramentas essenciais que fornecem uma visão clara da saúde e do progresso das empresas. A análise comparativa entre empresas brasileiras e internacionais revela que, embora as empresas estrangeiras muitas vezes possuam práticas mais maduras e integradas, muitas empresas brasileiras estão se esforçando para adotar e adaptar essas práticas, buscando melhorias contínuas em sua competitividade.

O mercado de trabalho no Brasil é outro fator crítico. A informalidade e investimento na capacidade de incorporar mudanças em mão de obra são desafios persistentes que limitam o potencial de crescimento das empresas. A inovação é apontada como uma solução essencial para esses problemas. Empresas que incorporação tecnologia da informação nos objetivos estratégicos definidos a levará a alcançar a sua visão e promovem uma cultura de inovação estão mais bem posicionadas para enfrentar os desafios econômicos e sociais. Além disso, a educação e a qualificação profissional são essenciais no investimento para qualificar os colaboradores para tornar mais eficiente o caminho que levará a empresa a ser mais competitiva e atingir o objetivo de negócio o mais rápido possível num mundo cada vez mais tecnológico.

As políticas públicas também desempenham um papel vital na criação de um ambiente de negócios favorável. Incentivos fiscais, investimentos em infraestrutura e programas de apoio à inovação são medidas que podem melhorar significativamente a competitividade das empresas brasileiras. No entanto, é crucial que essas políticas sejam consistentes e direcionadas, evitando a burocracia e promovendo um ambiente estável e previsível para os negócios.

Ao longo deste estudo, foram destacados exemplos de sucesso como Natura, Magazine Luiza e Embraer, que demonstram que, mesmo diante de

desafios significativos, é possível alcançar um alto nível de competitividade através de estratégias bem elaboradas e execução eficiente. Essas empresas servem como modelos a serem seguidos, mostrando que o investimento em inovação, sustentabilidade e diversificação pode resultar em sucesso tanto no mercado nacional quanto internacional.

As tendências futuras indicam que a digitalização e a automação continuarão a transformar o mercado de trabalho e a competitividade empresarial. A sustentabilidade também se tornará uma tendência crescente, com empresas buscando práticas mais ecológicas e socialmente responsáveis. A colaboração entre empresas, universidades e governo será fundamental para criar um ecossistema de inovação robusto no Brasil.

Em resumo, a competitividade empresarial no Brasil é um tema complexo que requer uma abordagem multifacetada. Superar os desafios existentes e aproveitar as oportunidades disponíveis exigirá um esforço conjunto de empresas, governo e sociedade. Investir em inovação, melhorar a qualificação da força de trabalho e adotar práticas sustentáveis serão passos essenciais para garantir que as empresas brasileiras possam competir de maneira eficaz no cenário global.

REFERÊNCIAS:

CAMPOS, V. F.; CARVALHO, M. M. Implementação do Sistema Toyota de Produção em empresas brasileiras. *Revista Produção*, v. 26, n. 3, 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). *Competitividade Brasil 2021-2022*. Brasília: CNI, 2022.

FERRARI, J. *Mercado de Trabalho e Inovação no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LEÃO, A. L.; BATISTA, M. L. Aplicação do Sistema Toyota de Produção em uma indústria de manufatura: Estudo de caso. Revista de Administração e Inovação, v. 17, n. 3, 2020.

LEITE, J. B. O Futuro do Trabalho: Tendências, perspectivas e desafios para as empresas. São Paulo: Senac São Paulo, 2019.

LIMA, E. P.; ZAWISLAK, P. A.; REIS, D. S. Gestão de operações. São Paulo: Saraiva, 2019.

MARTINS, P. G.; LAUGENI, F. C. Administração da Produção. São Paulo: Saraiva, 2019.

NASCIMENTO, P. R.; MENDES, J. L. D. Melhoria contínua e gestão da produção: Aplicação dos princípios do Sistema Toyota de Produção. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, v. 14, n. 2, 2018.

PORTER, M. E. Vantagem Competitiva: Criando e Sustentando um Desempenho Superior. Rio de Janeiro: Campus, 2008.

RODRIGUES, J. M. Indicadores de desempenho no Sistema Toyota de Produção: Um estudo comparativo entre empresas brasileiras e japonesas. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, A. P.; NASCIMENTO, J. F. Competitividade e Estratégia Empresarial. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.

SANTOS, S. A.; COSTA, S. R.; SOUZA, R. A. F. Análise do impacto da produção enxuta na sustentabilidade ambiental. Gestão & Produção, v. 25, n. 1, 2018.

SILVA, A. P. R. A influência da liderança na implementação do Sistema Toyota de Produção: Um estudo de caso em uma montadora de veículos. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

TACHIZAWA, T.; REIS, G. G. Gestão Estratégica e Competitividade. São Paulo: Atlas, 2020.

FORMAÇÃO CONTINUADA: RELAÇÕES COM A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Marli da Silva³⁰

RESUMO

O objetivo geral desse artigo é analisar as implicações que envolvem a formação dos professores em relação a alfabetização, dada a importância da competência didática em leitura e escrita, dos professores, com suas particularidades nos anos iniciais. Segue-se uma revisão bibliográfica, descritiva e qualitativa, que permitiu sistematizar estudos preliminares realizados por reconhecidos investigadores sobre o tema; também às experiências de capacitação de docentes conforme o nível educacional de formação, bem como às investigações empíricas dos autores, na etapa exploratória. O resultado indicou a existência de uma população docente com baixo nível de alfabetização, cujo fortalecimento é importante para influenciar o desenvolvimento de competências desde cedo. Refletiu-se sobre a formação dos professores como garantia para que os alunos dominem diversas estratégias para garantir uma mediação eficaz no processo de alfabetização. Ressalta-se o grande valor que possuem os docentes do 2º ano do Ensino Fundamental ao levarem em consideração as particularidades deste nível ao trabalharem o processo de alfabetização, leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Escrita. Formação Continuada.

ABSTRACT

The general objective of this article is to analyze the implications involving teacher training in relation to literacy, given the importance of teachers' didactic competence in reading and writing, with their particularities in the early years. The following is a descriptive and qualitative bibliographic review, which allowed the systematization of preliminary studies carried out by recognized researchers on the subject, also the experiences of teacher training according to the educational level of training, as well as the empirical investigations of the authors, in the exploratory stage. The result indicated the existence of a teaching population with a low level of literacy, whose strengthening is important to influence the development of skills from an early age. The reflection was on teacher training as a guarantee that students master various strategies to ensure effective mediation in the literacy process. The great value that teachers of the 2nd year of Elementary School have in taking into account the particularities of this level when working on the literacy, reading and writing process is highlighted.

Keywords: Literacy. Reading. Writing. Continuing Education.

³⁰Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Tardif e Moscoso (2018), a docência é entendida como um trabalho de compromisso, que exige que as instituições de ensino que promovam condições e ações estratégicas para a formação da identidade docente; mas, sobretudo, de sujeitos motivados, para a qualificação e educação de outros e para a formação de personalidades integrais e comprometidas com o seu tempo; devem ser indivíduos com vocação para o trabalho pedagógico. A essas mudanças tornam-se um desafio para o sistema educacional, especialmente para os professores, chamados a direcionar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, que exige um preparo cada vez maior.

Sendo assim, segundo Gatti (2010), é fundamental fazer uma reflexão sobre a função que a escola desempenha como instituição encarregada de formar novos cidadãos, incluindo em primeiro lugar o professor, para que a transformação seja revertida em benefícios que impactem positivamente todas as pessoas que a compõem a sociedade, porque os estudantes hoje têm múltiplas fontes de informação.

A formação de professores no mundo, conforme Imbernón (2010), da qual a educação não está isenta, enfrenta vários problemas, entre eles temos que muitas vezes o diploma universitário não fornece as ferramentas necessárias para enfrentar sozinho o exercício da docência. Após receberem a formação inicial, eles passam por um concurso e são dotados dos conhecimentos básicos e gerais sobre a formação que adquirem na universidade. Ou seja, começam sem receber formação em temas específicos, o que permitiria um preparo adequado na direção do processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre quando muitas vezes eles têm os mesmos problemas no domínio de conteúdos instrumentais básicos, que seus alunos deverão resolver posteriormente.

Como ressalta Contreras (2002), para otimizar o seu desempenho, o professor deve aderir a um processo permanente de preparação, pois é na formação de professores que reside o sucesso ou o fracasso das mudanças e inovações na sua prática educativa, onde enfrentará grandes e diversos desafios, que exigem uma boa preparação para a análise e avaliação do seu trabalho educativo e o desenho de novas estratégias para transformar a realidade. Estas capacidades são adquiridas através da preparação contínua, considerada como um processo de atualização de conhecimentos e competências profissionais docentes, fundamentais para a inovação na sua prática e atuação pedagógica.

Por conseguinte Gatti (2017) relata que entre as competências básicas que o professor alfabetizador deve ter desenvolvido está a da comunicação e a formação continuada, onde intervêm as competências de leitura e escrita, intimamente relacionadas com a fala e a escuta, na sua natureza instrumental, pois permitem o desenvolvimento de competências sociais, asseguram a aprendizagem do resto dos conteúdos ao longo do tempo na escola, a apropriação de toda a cultura anterior, a formação e expressão do pensamento, e a formação de um ser humano com possibilidades de funcionar em diferentes contextos socioculturais através da linguagem. Contribuir a partir da sua formação para o desenvolvimento destas competências estaria em consonância com o foco na educação ao longo da vida. Junto com isso, devem desenvolver habilidades investigativas e didáticas.

Porém, como destacam Tardif (2014), nem sempre essas competências são aprendidas de forma dinâmica e construtiva a partir do domínio de estratégias cognitivas e metacognitivas, nem são ensinadas visando o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, o que tem grande impacto na formação de leitores e criadores críticos, bem como palestrantes que possam expressar adequadamente suas ideias e sentimentos. No entanto, é cada vez mais difícil encontrar pessoas que utilizem a sua língua com respeito pelas regras, com consciência da importância de preservá-la e de utilizá-la para uma comunicação assertiva e cortês com os restantes seres

humanos com quem interagem. Foi proposto objetivo geral de analisar as implicações que envolvem a formação dos professores em relação a alfabetização, como objetivos específicos: discorrer sobre a opinião dos professores sobre a formação ofertada para a alfabetização; identificar o trabalho desempenhado pelos professores e as dificuldades encontradas para a alfabetização em sala de aula; apontar os resultados da formação continuada em sala de aula para alfabetizar.

2. IMPLICAÇÕES QUE ENVOLVEM A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A ALFABETIZAÇÃO

Pensar a formação docente num século marcado pelo pós-moderno e mutável leva a refletir sobre alguns apontamentos do contexto socioeconômico e cultural, que a impactam direta ou indiretamente. Dentre essas características, segundo Tardif e Moscoso (2018), podemos citar:

Não basta simplesmente querer ser professor; para Behrens (2007), quem ingressa na profissão docente deve possuir cultura e boa formação, deve ter concluído, pelo menos, ensino superior de qualidade e relevância adequadas; conhecimento aprofundado das disciplinas que irão ministrar, bem como a capacidade de adquirir as competências necessárias para ensinar.

Os professores como aponta Alarcão (2014) devem caracterizar-se pelo conhecimento e domínio de metodologias que lhes permitam dar resposta às diferenças e necessidades cognitivas de cada um dos seus alunos; cada um deles possui diferentes formas, estilos e ritmos de aprendizagem, com interesses e motivações particulares que devem ser conhecidos pelo professor e, a partir desse conhecimento, ser capaz de implementar ações estratégicas para canalizar o desenvolvimento integral da personalidade do aluno; este trabalho também exige sabedoria, paciência, perseverança e vocação para a profissão.

Por outro lado, Santiago (2016) explica que os professores responsáveis pela formação dos professores também necessitam de formação e aperfeiçoamento contínuos e atualizados. A nível global, a atenção tem sido largamente perdida nesta questão, fazendo com que muitos destes formadores não tenham conhecimentos atualizados e tenham ferramentas metodológicas limitadas para enfrentar os atuais desafios de ensino e aprendizagem impostos pelas exigências de uma população cada vez mais necessitada de novas formas de chegar à informação e ao conhecimento.

Aumentam as exigências segundo Rios (2015) para elevar o nível e a qualidade dos processos de formação de professores nas instituições de ensino, principalmente quando se refere para alfabetizar; contudo, contraditoriamente em muitos casos, as instituições de ensino continuam com limitações em interações aluno-professor, conhecimento relacionado com estratégias, responsabilidades e papéis dos professores.

Para Imbernón (2010), os modelos e tendências de formação docente predominantes no contexto fornecem algumas pistas para responder a estas e outras questões-chave e alimentam com significados muito diversos as diversas estratégias voltadas para a profissionalização docente.

É importante ressaltar como descreve Formosinho (2010), que a formação é entendida como o processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de conhecimentos, competências e valores para o desempenho de determinada função; neste caso, o professor. Tradicionalmente, era dado um monopólio à formação inicial, mas, a modelização de práticas e de pensamento, bem como a implementação de estratégias de ação técnico-profissional, têm impacto no percurso escolar do futuro professor, uma vez que ao passar por vários níveis educativos, o sujeito internaliza biografias, modelos de aprendizagem e rotinas escolares que se atualizam diante de situações em que devem assumir o papel de professor. A socialização do trabalho também parece ter impacto eficiente, visto que professores iniciantes ou novatos adquirem nas instituições de ensino as

ferramentas necessárias para enfrentar a complexidade das práticas cotidianas de alfabetização. Esta afirmação baseia-se em duas razões: primeiro, a formação inicial não prevê muitos dos problemas da prática diária; em segundo lugar, as diversas influências dos ambientes de trabalho diluem, em grande medida, o impacto da formação inicial. Nesse sentido, as próprias instituições de ensino onde o professor vai atuar também se constituem formadoras, modelando seus modos de pensar, perceber e agir, garantindo a regularidade das práticas e sua continuidade ao longo do tempo. Por isso, é feita uma referência muito especial à formação continuada de professores para alfabetizar, que se realiza em serviço, ao longo da carreira, de todo o exercício docente e deve tomar essa mesma prática como eixo estruturante da formação. Como discorre Alonso (2003, p. 67):

[...] exige-se que o professor alfabetizador seja uma pessoa culta, e profissionalmente formada, participante da renovação do ensino tradicional baseado no autoritarismo, na memorização e na competição; promotor da mudança de atitude do aluno, que hoje ocupa o lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem; facilitador dos espaços de construção do conhecimento, tornando-se auxiliar, mediador do processo. Esse redimensionamento da relação professor-aluno, onde o aluno passa a ocupar o protagonismo, exige maior preparo do professor na ordem teórica e didático-metodológica.

Nesse sentido, como afirmou o autor citado acima, uma responsabilidade fundamental do professor que alfabetiza, é estar focado no desafio de transmitir a cada aluno um conjunto de conhecimentos, para os quais deve enriquecer a sua função profissional e os fundamentos dos seus conhecimentos, competências, métodos educativos e pedagógico, pois quanto maior for a qualidade do ensino, maiores serão os benefícios do desenvolvimento do processo educativo e resultados alcançados pelos seus alunos, pelo que o autoaperfeiçoamento e a formação constantes devem ser uma das qualidades mais notáveis que distinguem um bom professor.

Conforme Gauthier (2015), essa prática docente pode ser entendida como uma ação institucionalizada cuja existência é anterior à sua assunção por um professor singular. A prática docente é frequentemente concebida como a ação que acontece na sala de aula e, dentro dela, com especial

referência ao processo do ensino da leitura e escrita. De acordo com Cagliari (2009)

[...] a alfabetização varia de contexto para contexto e opera ao nível do indivíduo como um todo (corpo e mente). A alfabetização é definida como parte das práticas sociais por meio das quais os sujeitos que se alfabetizam tornam-se membros de determinadas comunidades de prática onde os objetivos e valores têm um peso importante no processo e no impacto da alfabetização (CAGLIARI, 2009, p. 47).

Como discorreu o autor citado acima, quanto ao enfoque pedagógico considera a alfabetização fundamentalmente como um processo de ensino, em que o professor tem a responsabilidade de modelar comportamentos e levar a criança ao significado da palavra. Segundo Teberosky & Colomer (2017), o papel do professor é essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura, bem como para o desenvolvimento de estratégias.

Embora este seja um dos eixos básicos da ação docente, Almeida (2006) coloca que o conceito de prática que trabalha as habilidades de leitura e escrita, atinge também outras dimensões: a prática institucional global e as suas ligações incontornáveis com toda a prática social do professor. Neste nível Soares (2017) propõe uma alfabetização que faça parte das práticas pedagógicas e que considere a complexidade dos problemas educacionais, cabendo aos professores a tarefa de atingir esse objetivo para todos os alunos da sala de aula. Por isso, um professor que ensina leitura e escrita precisa ter clareza sobre como ocorre esse processo de alfabetização, levando em consideração todos os fatores que entram em jogo no contexto educacional.

Neste entendimento, Espinola e Silva (2015) destaca como o professor deve estabelecer interação com seus alunos para a alfabetização, garantir que todos os alunos alcancem os mesmos resultados. Os autores concebem a alfabetização do ponto de vista dos processos cognitivos e do desenvolvimento de competências para ler e escrever de forma autônoma;

Segundo Contreras (2002), dimensões da tarefa docente, nas quais se definem aspirações quanto ao modo de conceber e desenvolver a

alfabetização têm a ver com o compromisso que o ensino implica. O professor está obrigado ao desenvolvimento dos seus alunos, como pessoas humanas livres.

Teberosky & Colomer (2017) explicam que a escrita, que se constrói num processo de aprendizagem sociocultural permanente. Para a formação de professores, a alfabetização de base psicológica é entendida como uma tarefa em que um especialista orienta o aluno em um processo de construção de significado em busca de autonomia e aprendizagem sociocultural.

A responsabilidade com a sociedade de educar não é uma questão problemática da vida particular dos docentes, como ressaltam Tardif e Moscoso (2018), mas sim uma ocupação socialmente confiada que os torna publicamente responsáveis. Aqui surge o conflito entre a autonomia do professor e a sua responsabilidade perante a sociedade. Competência profissional é entendida como domínio de conhecimentos, habilidades e técnicas articuladas a partir da consciência do significado e das consequências da própria prática docente. Portanto, a sua reflexão e análise constitui um eixo estruturante da formação e profissionalização dos professores, em conformidade com os postulados da tendência hermenêutico-reflexiva, que é aderida neste trabalho.

2.1. Opinião dos professores sobre a formação ofertada para a alfabetização

Nóvoa (2017) defende que o pensamento do professor é um fator determinante na definição e no desenvolvimento das estruturas e tarefas acadêmicas que regem a vida em sala de aula. Em suma, estudar o pensamento do professor trata-se de saber passar da teoria à prática ou do bom senso ao conhecimento pedagógico especializado. O professor orienta a sua tarefa com base em critérios, opiniões, avaliações, ideias e crenças que são decisivas na consideração de propostas de formação continuada.

Segundo Micotti (2012), cada modelo teórico de formação docente articula concepções sobre educação, ensino, aprendizagem, formação docente e as interações que os afetam ou determinam, permitindo uma visão totalizante do objeto. Os diferentes modelos, hegemônicos num determinado momento histórico, não constituem instâncias monolíticas ou puras, visto que neles ocorrem contradições e divergências e eles próprios coexistem, influenciando-se mutuamente. A delimitação e descrição dos conceitos básicos desses modelos permite compreender, a partir da análise de suas limitações e possibilidades, as funções e demandas atribuídas ao professor em cada um deles.

Pereira-Diniz (2014) afirma que o conhecimento pedagógico poderia ser obtido através da experiência direta na escola, uma vez que qualquer pessoa bem qualificada seria capaz de orientar o ensino. Isto levanta uma lacuna entre o processo de produção e reprodução do conhecimento, pois considera que os conteúdos a serem ensinados são objetos a serem transmitidos com base nas decisões da comunidade de especialistas. O professor não precisa de conhecimento especializado, mas sim das habilidades necessárias para transmitir o roteiro criado por outros, como um orador habilidoso.

Soares (2017) considera explicitamente influências da linguística, mais especificamente da discursiva; questiona sobre as unidades de significado, jogando um jogo entre os diferentes níveis estruturais, desde o texto até o início alfabético. A autora também se refere à diversidade de textos como parte do conhecimento da linguagem escrita. Na formação docente, isso implica questionar a unidade portadora de sentido, dando ênfase diferenciada à mediação de fonemas, sílabas, palavras ou frases como unidades que contribuem para a construção do sentido. Isto afetará o trabalho do professor em sala de aula, permitindo-lhe identificar a função de cada nível estrutural na compreensão e produção tanto do significado quanto da finalidade textual. Da mesma forma, permitirão o reconhecimento das

configurações culturais que se refletem nos textos escritos e que influenciam a leitura e a escrita.

No que diz respeito ao ponto de vista sobre a alfabetização, Cagliari (2009) considera a alfabetização como o único fator que abre portas à mobilidade social. No entanto, está relacionado aos processos mentais envolvidos tanto na decodificação, por exemplo, no processamento fonológico, quanto aqueles que estão relacionados à compreensão dos textos, por exemplo, as inferências.

A proposta de Espínola (2015), em coerência com os seus fundamentos sociológicos, situa-se propostas que tornam transparente a ideologia que os sustenta; ou seja, consideram quem são as pessoas que se alfabetizam, suas características e contextos, bem como a visão de mundo a partir da qual estão permeados o procedimento aplicado e os participantes envolvidos. Essas propostas de alfabetização consideram procedimentos que começam com a seleção de palavras, com significados relevantes para a comunidade, que perseguem finalidades cotidianas no ambiente comunitário.

Teberosky & Colomer (2017) também aludem à natureza situada da aprendizagem sobre o conhecimento da escrita a partir das práticas de alfabetização do lar, da escola e do ambiente. Essas três propostas, tanto na formação quanto na prática dos professores, tornam visíveis as pessoas que se alfabetizam como complexas, com múltiplas dimensões que devem ser levadas em conta no ensino da alfabetização.

Para Cagliari (2009), a alfabetização é identificada com os processos do aluno no nível mental, principalmente para uma compreensão bem-sucedida. Os procedimentos instrucionais que propõem baseiam-se em evidências científicas experimentais sobre como ocorre a aprendizagem da leitura. Para o autor, o central é a mediação que professores ou adultos mais especialistas em cultura escrita devem facilitar. A atuação dos professores em sala de aula é considerada o cerne do processo pedagógico, responsável

pelo sucesso ou fracasso da alfabetização. Compreender textos implica a capacidade de extrair (compreensão superficial), interpretar (compreensão profunda) e refletir (compreensão crítica) o que foi lido. Para alcançar a compreensão da leitura e da compreensão da linguagem, é necessário repensar as mediações e o papel do professor nesses novos cenários.

2.2. O trabalho desempenhado pelos professores e as dificuldades encontradas para a alfabetização em sala de aula

Conforme Micotti (2012), o processo de reorganização de conteúdos toca em grande parte em aspectos considerados fundamentais para o sucesso ou fracasso da proposta de alfabetização e envolve o desenvolvimento de competências para a concepção de projetos institucionais de alfabetização, entendendo que o planejamento do ensino: pois é o espaço teórico-prático de mediação crítica dos professores no currículo e, portanto, um fator estratégico de inovação educacional; também implica um método de especialização curricular que os docentes desenvolvem em categorias de autonomia profissional e apoio pedagógico; constitui uma instância de previsão e construção de conhecimento pedagógico baseado em hipóteses de trabalho sempre abertas e modificáveis.

Neste quadro, segundo Tardif (2014), entende-se que um esquema de planejamento bem-sucedido por parte do professor alfabetizador requer a implementação de uma abordagem abrangente. O professor que planeja necessariamente faz opções metodológicas e ideológicas e não pode ser um simples aplicador ou jogador e por isso o maior desafio é garantir que ele possa ser um gerador ou compilador crítico de metodologias inovadoras que encaminha o aluno para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Esta metodologia, conforme Formosinho (2009), mediada pelo professor, tem necessariamente de influenciar alguns pontos capitais: a definição dos contextos de alfabetização, a substantividade e organização

equilibrada dos conteúdos curriculares com base num projeto específico, na configuração das atividades mais adequadas para atingir o que se pretende e na capacidade de executar e avaliar esses planos dentro de determinadas condições de espaço, tempo, alocação de recursos e estrutura organizada.

Dessa forma, segundo Gatti e Nunes (2009), a abordagem mediada pelo professor concretiza-se na abordagem do projeto de alfabetização institucional, entendendo-o como uma modalidade de trabalho aberta, que pressupõe envolvimento coletivo e negociado em torno da resolução de problemas que envolvem estratégias pedagógicas específicas, articulação de desafios e procura de estratégias didáticas adequadas para abordar a diversidade de um grupo de alunos.

Tratam-se, portanto, como ressalta Contrera (2002), de produções curriculares autônomas, em que os professores testam os seus conhecimentos teóricos e práticos que estão enquadrados no Projeto Político Pedagógico (PPP). Como características centrais a considerar, são explicitados os seguintes princípios em projetos de alfabetização institucional:

- ✓ Baseia-se nas preocupações e necessidades manifestadas pelos atores, procurando sempre equilibrar as expectativas individuais e coletivas e viabilizá-las para um processo de estruturação do conhecimento, apropriação significativa do mesmo, sistematização e socialização;
- ✓ As metas delineadas são caminhos para dirigir a programação, devem ser obtidos, ainda que a partir de diferentes modalidades e estratégias, o que implica também inovar desde a escola e partilhar este processo com as famílias;
- ✓ Os conteúdos memorizados têm destaque individual e coletiva e são apreendidos pelos estudantes, professores e familiares como alternativas valiosas para a resolução das etapas e desafios do projeto.

A produtividade e a funcionalidade das atividades segundo Espinola e Silva (2015), também são priorizadas: visam situações variadas de leitura e

escrita, em contextos comunicativos diversos e permitem desafiar a imaginação e a criatividade, bem como desafiar os sujeitos do ponto de vista das suas capacidades de compreensão da leitura e produção escrita.

Neste quadro e recuperando as ideias de Teberosky e Soller (2003), apostamos num professor alfabetizador que seja:

- ✓ Organizador de uma pedagogia socioconstrutivista e crítica em torno de processos comunicativos altamente variáveis e complexos, isto é, sensíveis e críticos relativamente às transformações permanentes do conceito de alfabetização;
- ✓ Garantidor do significado social e cultural do projeto de alfabetização na escola e na sua comunidade de referência;
- ✓ Criador de situações e ambientes de alfabetização que recuperam e também contrastam experiências culturais familiares;
- ✓ Gestor da heterogeneidade e da participação social na sala de aula de alfabetização, na medida em que o aumento da interatividade e a incorporação de diversos atores nas atividades de alfabetização podem acelerar o processo de aprendizagem das crianças;
- ✓ Pesquisador permanente da própria prática.

Segundo Cambra (2002), por outro lado, considera-se que este perfil não é um produto acabado, mas surge fundamentalmente dos processos de investigação-ação que devem marcar a vida das classes e das escolas.

Conforme Gauthier (2013), avançar nesta linha de reflexão ajuda a garantir que a formação continuada não fique no simples campo da reflexão teórica, mas possa produzir mudanças autênticas nos modos de pensar e agir dos professores, questões centrais para desenvolver inovações educativas na prática docente (relacional e visão política da formação continuada de professores).

Para falar da visão que os professores têm da sua prática, retoma-se o trabalho de Woods (1996), que ao se referir ao pensamento do professor,

descreve os seus seguintes componentes: crenças, representações (suposições) e conhecimentos (conhecimentos). Refere-se à visão como um sistema de três elementos (CRS): crenças: aspectos cognitivos não necessariamente estruturados e com forte dimensão pessoal, representações: aspectos cognitivos tomados em dimensão social, ou seja, compartilhados pelo grupo de professores e conhecimentos: conhecimentos estabelecidos de forma convencional e relacionados às questões de ensino-aprendizagem. Apesar das distinções, vale esclarecer que os três níveis se sobrepõem facilmente.

Segundo os autores Tardif e Lessard (2014), discursos e práticas constituem duas dimensões que muitas vezes entram em tensão dentro dos professores. Nem sempre é possível colocar em prática as afirmações feitas sobre a tarefa educativa e, inversamente, acontece que algumas experiências didáticas inovadoras não conseguem ser sistematizadas para produzir novos discursos. Estas tensões tornam interessante perceber a proximidade e os distanciamentos que ocorrem entre a análise feita pelo pedagogo do que o docente propõe em relação a cada categoria e aquela realizada pelo próprio docente a partir dos dados recolhidos na sua prática.

Como ressaltam Tardif e Moscoso (2018), uma das maiores barreiras à alfabetização equitativa é a desigualdade, pois grande parte dos alfabetizadores sentem que é sua responsabilidade abordar esta questão e que é importante garantir o direito à educação gratuita e secular. Mas o mesmo grupo reconhece que há um longo caminho a percorrer antes que os preconceitos e os erros no ensino da leitura possam ser abordados de forma equitativa. Há uma grande deficiência na diversidade e na sensibilidade cultural e na forma como os professores estão preparados para enfrentar estes desafios. Assim Teberosky (2003), identifica as principais barreiras enfrentadas no ensino da leitura e da escrita:

- ✓ - Variabilidade do conhecimento do professor e eficácia no ensino;
- ✓ - Acesso limitado a livros nas escolas e nas casas dos alunos;

- ✓ - Instabilidade e falta de participação da família do aluno no seu processo de aprendizagem;
- ✓ - Falta de acesso a programas de alfabetização precoce de alta qualidade;
- ✓ - Estratégias inadequadas para intervenção oportuna;
- ✓ - Diagnóstico incorreto de dislexia ou outras dificuldades de leitura e escrita;
- ✓ - Falta de conhecimento dos preconceitos de outros professores;
- ✓ - Falta de diversidade cultural nos diferentes recursos de leitura;
- ✓ - Deficiência de capacidade de resposta cultural na instrução de alfabetização.

Em resumo, de acordo com Solé e Teberosky (2003), a maioria das barreiras provêm das seguintes áreas: intervenção e apoio, diversidade, capacidade de resposta e acesso a recursos, seja na escola ou em casa. Assim como enfrentar os desafios pelos docentes pela alfabetização? Dessa forma, como escreveram as autoras, para que os profissionais de alfabetização, possam nivelar o campo de atuação, são necessárias realizar intervenções acadêmicas para os alunos que mais precisam delas, assim como acreditam que a resposta está nas ferramentas de avaliação e diagnóstico, que os docentes precisam aprender a utilizá-las, outro recurso fundamental é o reforço das bibliotecas escolares que são também uma forma de resolver os problemas de alfabetização melhorando as bibliotecas nas salas de aula.

2.3. Os resultados da formação continuada em sala de aula para alfabetizar

Conforme Tardif (2002), a educação é um dos melhores aparatos que mais trabalham para o avanço e o progresso das pessoas e de toda a sociedade. E sendo assim, abre as lacunas para o aprender. A educação enriquece a cultura e os valores que caracterizam o ser humano.

De acordo com Nóvoa (2017), a educação é um fenômeno social, pois modifica o indivíduo de certa forma, o que não se refere apenas ao ambiente escolar, mas também à educação recebida da família, em relação à esfera política, econômica, religiosa e cultural. São pontos que de uma maneira ou de outra interferem na formação do ser humano. E a educação torna-se um agente de mudança, impulsionando uma renovação de valores, normas e padrões de comportamento.

Como ressaltam Pereira-Diniz (2014), a sociedade influencia a educação, e ela, assim, influencia a sociedade, transformando o comportamento das pessoas, buscando assim desenvolver ao máximo o seu potencial. No entanto, a influência da educação na sociedade, embora não absoluta, pode ser considerada como iniciadora, modificada ou potenciadora estratégica de transformações sociais.

Uma educação que presta atenção aos problemas dos seres humano e dificuldades sociais admite a sua modificação e dá-lhes os instrumentos para potencializar o seu desenvolvimento cultural e alcançar a integração social. Os docentes são os principais intermediários formadores que preparam os sujeitos para a vida, ao serem responsáveis pela formação integral dos seus alunos ao longo da escolaridade.

Conforme Imbernón (2010), a educação deve também utilizar o conhecimento popular como fonte de aprendizagem e como veículo para a formação de ações organizacionais, educativas e sociais, e a articular com os conhecimentos científicos e tecnológicos, produzindo uma cultura adequada ao desenvolvimento em escala humana, tendo como finalidade formar pessoas, homens e mulheres, livres, críticas e criativas, capazes de participar e constituir uma sociedade livre, democrática e participativa, justa e solidária; apta a questioná-la permanentemente; que combinem o trabalho produtivo, o serviço comunitário e a formação humanística, científica e tecnológica, com a fruição do patrimônio cultural da humanidade, para contribuir para o desenvolvimento nacional e para o seu próprio desenvolvimento. Porém,

para que isso aconteça, o docente deve estar apto em sua forma de agir, com as competências exigidas.

Tardif e Moscoso (2018) consideram que a formação integral pode ter a significação como: um método pedagógico conducente à transformação da personalidade no âmbito intelectual, emocional e executório, através da coordenação, implementação e utilização de influências educativas para conseguir a sua inserção com responsabilidade e compromisso no contexto social e educacional a sua satisfação pessoal. Dessa forma, como escreveram os autores, chegaram ao consenso de que existem cinco conteúdos de formação integral: desenvolvimento político-ideológico, cultura geral integral, formação pedagógica geral, domínio do conteúdo e metodologia da especialidade e desenvolvimento de pessoal profissional. Portanto é necessário refletir como deve ser esta formação e também quais as competências básicas para que o docente possa cumprir verdadeiramente o seu papel social transformador.

Como ressalta Micotti (2012), para formar pessoas críticas, o professor deve ter desenvolvido competências que lhe permitam utilizar estratégias adequadas conforme as precisões e instâncias do seu grupo. Isso nem sempre fica evidente no processo de ensino-aprendizagem, pois muitas vezes o professor se preocupa em desenvolver os conteúdos de um programa, sem levar em consideração como está sendo o aprendizado da criança.

Nessa ordem, de acordo com Espinola e Silva (2015) estudos exploratórios realizados sobre o aprimoramento docente com o objetivo de fornecer estratégias que facilitem a alfabetização para a criança, destacam que os professores não aplicam estratégias criativas que motivem ou sensibilizem a criança para a leitura como algo prazeroso; que aplique atividade útil e prazerosa, que desenvolve habilidades relacionadas ao reconhecimento de palavras, para que a leitura se torne fluente e a criança também possa focar sua atenção no significado da leitura. Estas estratégias criativas de alfabetização, leitura e escrita devem ser adequadas às

individualidades de cada aluno, para que despertem o interesse da criança e promovam a sua aprendizagem, pois uma das tarefas mais difíceis do professor ao longo da sua carreira profissional é o processo de aprendizagem formal da linguagem escrita e o desenvolvimento da expressão oral.

Esse problema conforme Schulman (2014), pode ser resolvido a partir do momento, em que os professores enfatizem as particularidades do ensino alfabetizador, da leitura e da escrita na alfabetização, uma vez que a capacidade de ler e compreender a leitura exige domínio de estratégias e prática constante, que é adquirida desde cedo e deve ser desenvolvido gradualmente ao longo da vida. Mas para conseguir isso, eles precisam receber uma formação inicial e continuada eficiente.

Nesse sentido, segundo Tardif e Moscoso (2018), diversas pesquisas enfatizam que professores com formação continuada adequada em leitura e literatura realizarão seu trabalho de mediação com mais sucesso e contribuirão para um melhor desenvolvimento do processo de leitura e escrita em seus alunos.

Para Micotti (2012), melhorar a competência leitora das crianças é um desafio que não pode ser enfrentado sem considerar a preparação em leitura e escrita dos seus professores, uma vez que os professores que exercem a sua profissão com crianças da alfabetização necessitam de competências e habilidades de leitura que lhes permitam não só enriquecer o seu próprio trabalho, mas incentive o interesse de seus alunos pelos livros.

Contreras (2002) sublinha que os professores que exercem a sua profissão com crianças da alfabetização, necessitam de competências e habilidades de leitura que lhes permitam não só enriquecer o seu próprio trabalho com uma boa leitura, mas também incentivar o interesse de seus alunos por livros. Levando em consideração que para promover o hábito da leitura nos alunos é necessário que os próprios professores o possuam.

Segundo Cambra (200), a criança está inserida em um ambiente que lhe fornece dados e informações permanentes, que devem ser utilizados para promover o processo de alfabetização, leitura da escrita desde cedo, pois ao incorporar os materiais com os quais a criança está em contato permanente, oferece-lhes ampla possibilidades de compreensão.

Para Formosinho (2009), existem vários métodos para o ensino da alfabetização na educação inicial. Ao selecioná-los, o professor deve levar em consideração as características das crianças, seus interesses e necessidades, para utilizar aqueles que de uma forma, mas adequada se adaptam ao seu grupo. Entre eles podemos mencionar: método alfabético, método fonético, método silábico, método global, método eclético, método Matte, método Montessori.

Da mesma forma, a formação de professores deve ser enquadrada no contexto educativo da prática de cada instituição, o que permite a troca de conhecimentos e a reflexão sobre a tarefa pedagógica com colegas ou um orientador de apoio. Na verdade, León (2012) defende que a formação continuada tem a sua principal unidade de análise na possibilidade constante de aprendizagem, que por si só representa o exercício da profissão docente, encontrando um lugar importante nas reflexões realizadas sobre as ações do professor. Diante do exposto, León (2012) aborda duas estratégias: cadeias de aprendizagem e modelos de formação verticais e horizontais. A capacitação vertical é caracterizada por palestras e workshops conduzidos por um especialista. A horizontal baseia-se em espaços de formação que surgem do trabalho em equipe.

Nessa mesma linha, Nóvoa (2009) considera outras estratégias específicas para a formação de professores em exercício, como o consenso discursivo, que permite chegar a acordos entre os participantes por meio de palavras, encontrando lacunas e necessidades de conhecimento; trabalho colaborativo em equipe, entendido como aqueles processos com intenção grupal em busca de objetivos específicos; e equipes pedagógicas, que se

referem à troca de conhecimentos entre professores para atender necessidades práticas.

Segundo Imbernón (2010), a capacitação deve conseguir viabilizar autonomia na identificação e busca de soluções para os problemas que os professores vivenciam no seu cotidiano, que o autor chama de situações problemáticas, em oposição a modelos de formação que abordam problemas genéricos, de natureza técnica, que pouco ou nada têm a ver com as necessidades reais dos professores. O autor evoca o aspecto coletivo do ensino, especialmente nas ações de formação que acontecem na modificação e para a modificação, ressaltando a iminência de construir capacidades reflexivas em grupos. Deste modo, o formador, adota o papel de cooperador prático em momentos de reflexão, comparado a um modelo em que se transmite conhecimento para o outro.

Portanto, para a formação docente que emergem o trabalho na alfabetização, as propostas devem focar na mediação do professor para que os alunos alcancem a alfabetização, a formação docente se concentra em entregar elementos metodológicos para relacionar a forma como os alunos aprendem. Assim como o professor precisa conhecer a forma como ocorre a aprendizagem para influenciar adequadamente o processo de alfabetização. Para isso, o professor deve ser capaz de administrar uma série de variáveis relativas ao conhecimento do aluno, dos textos e das convenções sociais, do que acontece na sala de aula e, considerando os aportes teóricos das ações de forma consistente com os processos que o leitor e escritor realizam para aprender a cultura escrita, pois a formação de professores exige basear-se em evidências científicas relacionadas à alfabetização, incorporando nas salas de aula. A formação de professores deve, por um lado, visar o domínio das competências universais essenciais para a leitura e a escrita e, por outro lado, apostar nas ferramentas para conhecer os alunos, a sua comunidade e as suas práticas letradas para propor uma mediação ajustada às suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que a alfabetização ocupa um lugar relevante nos debates atuais sobre os processos de ensino-aprendizagem. Ultrapassa o campo da didática das línguas e se estabelece como uma preocupação sociocultural e política, tanto nos países em desenvolvimento como naqueles que supostamente o alcançaram. Por seu lado, as políticas educativas das últimas décadas atribuem à alfabetização um lugar de destaque, refletindo esse reconhecimento num imperativo que instala o tema nos discursos curriculares e nas propostas de formação continuada de professores.

Conclui-se, que alfabetização se refere ao processo de aprendizagem por meio do qual os professores propõem aos alunos diversas atividades que visam aproximá-los da leitura e desenvolver a reflexão sobre o que é lido. A capacidade de ler e compreender a leitura exige aprendizado e prática constantes, que são adquiridos desde cedo e devem ser desenvolvidos gradativamente ao longo dos anos. Os métodos de leitura e escrita estão intensamente unidos, por isso é muito importante que funcionem em conjunto. É fundamental então aceitar o vínculo que une a paixão pela leitura à escrita e a importância de compreender o que os outros dizem quando se trata de compreender os próprios pensamentos e emoções.

Diante da pesquisa realizada, pode alcançar os objetivos traçados, o primeiro deles consistia em discorrer sobre a opinião dos professores sobre a formação continuada ofertada para a alfabetização. Esta análise foi feita com precisão, marcando os avanços sobre impacto eficiente da formação continuada, visto que professores podem adquirir nas instituições de ensino as ferramentas necessárias para enfrentar a complexidade das práticas cotidianas e esse fato contribui para a habilitação do professor em trabalhar a alfabetização.

Outro objetivo proposto, foi identificar o trabalho desempenhado pelos professores e as dificuldades encontradas em sala de aula, observou-se que os avanços teóricos na alfabetização resultam necessariamente em inovações nas práticas docentes e em critérios de atenção à diversidade que respondam a demandas específicas dos diversos grupos escolares.

Também se conclui no último objetivo, em apontar os resultados da formação continuada em sala de aula para alfabetização foi fundamental, pois quando o professor revê e reflete sobre o seu próprio papel, o conceito e a visão de família, observou-se que é primordial adquirir maiores níveis de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da tarefa de alfabetização, superando práticas divergentes, assim como planejar e gerir experiências que abram a sala de aula à comunidade e incorporem recursos comunitários. Em síntese, é possível concluir que a gestão do projeto de alfabetização, sob os pontos de vista acima mencionados, é indissociável dos processos de profissionalização docente e qualquer tentativa de dissociar estes dos aspectos corre o risco de cair em mera reflexão teórica, incapaz de resolver os problemas cotidianos da sala de aula. Por tudo isso, o estudo realizado permitiu avançar nas discussões e destacar a importância de abordagens sobre a formação continuada no trabalho de alfabetização das crianças.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão.** In: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Orgs.). Coordenação, supervisão e liderança: escola, projetos e aprendizagens. Porto: Universidade Católica Editora, p. 22-35, 2014.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **A Produção de Textos nas séries iniciais: Desenvolvendo as competências de escrita.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006. Disponível: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/290/32>
3. Acesso em: 2024.

ALONSO, M. (Org.) **O trabalho docente - teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

CAGLIARI, L. C. **A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização**. In: ROJO, R. (Org). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. 4. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-86, 2009.

CAMBRA, M. **El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva en**. Camps, A.; I. Ríos; M. Cambra (eds.) (2000). *Recerca i formació en didáctica de la llengua*. Barcelona: Graó. 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

ESPINOLA, Daniele Cardoso; SILVA, Thaise de. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: analisando práticas na Pré-Escola**. Horizontes — Revista de Educação, Dourados, MS, v.3, n5, janeiro a junho de 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/download/3979/2534>. Acesso em: 2024.

FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto, 2009. p. 73-92.

FREIRE, P. & MACEDO, D. **Alfabetización. Temas de Educación**. Barcelona: Paidós/MEC. 2010.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2024.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (coord.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora Inijui, 2013.

GAUTHIER, Clermont. **Fator professor, ensino explícito e formação dos professores**. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias Cavalcante *et al.* (org.). *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. (Coleção Práticas Educativas). Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/2.%20FATOR%20PROFESSOR,%20ENSINO%20EXPL%C3%8DCITO.pdf>. Acesso em: 2024.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Introduction - Savoirs en (trans)formation - Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner R. (org.). Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 113-172.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEÓN, Z.. Modelo pedagógico de formación permanente de los docentes en el proceso docente- educativo-productivo y de servicio en los institutos universitarios de tecnología. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 59-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228381.pdf>. 2012. Acesso, 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 4. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MICOTTI, Maria Cecília O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2012.

NÓVOA A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cad Pesqui [Internet]*. 2017. Oct;47(166):1106–33. Available from: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt#>. Acesso, 2024.

NÓVOA, Antonio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PEREIRA-DINIZ, Júlio Emílio. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social**. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, MS, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

RIOS, Aline dos Santos. **A Prática Pedagógica no Processo de Alfabetização. Formação de Professor, complexidade e Trabalho Docente (EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação)**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná — PUCPR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17816_8726.pdf Acesso em: 2024.

SANTIAGO, Eliete; **Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana**. *Educar em Revista*, núm. 61, julio-septiembre, pp. 127-141 Universidade Federal do Paraná Paraná, Brasil., 2016.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Tradução: Leda Beck. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SOARES, Magda. **Palavra de Magda Soares: criança e a reinvenção da escrita.** [Entrevista concedida a Joyce Rosset, Maria Helena Webster e Ângela Rizzi.] Tempo de Creche, mar., 2017. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/campos-de-experiencias-2/palavra-de-magda-soares-crianca-e-a-reinvencao-daescrita/> Acessado em: 2024.

SOLÉ, I.; TEBEROSKY, A. **La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica.** In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (ed.). Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial. p. 461-486. (Desarrollo psicológico y educación, v. 2). 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. **A noção de profissional reflexivo na educação: atualidade, usos e limites.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, A. **Alfabetización inicial: aportes y limitaciones.** Textos, n. 33, p. 42-46.2003.

TEBEROSKY, A., & COLOMER, T. **Uma proposta construtiva para aprender a ler e a escrever.** 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

WOODS D. **Teacher Cognition in Language Teaching.** Beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press.1996

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DAS TECNOLOGIAS

José Eronildo de Melo³¹

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar estratégia didática para aprendizagem de Matemática para ensinar álgebra. O tipo de estudo desenvolvido foi descritivo, com métodos teóricos e empíricos que permitem melhor analisar o problema e auxiliar pesquisadores a reunirem mais informações sobre o objeto de estudo. Entre os principais resultados obtidos está a concepção e implementação da própria estratégia de ensino, que constitui um contributo prático essencial para o método de estudo-aprendizado da Matemática. Com a utilização das TIC e das atividades desenvolvidas, consegue-se uma melhor preparação dos alunos. Nos resultados alcançados foi detectado que o uso das TIC em contextos educativos melhora significativamente a motivação nos alunos e ao mesmo tempo promove neles a autonomia, também foi demonstrado que conseguem integrar-se de forma excelente no aprendizado da álgebra com auxílio dos recursos digitais. Finalmente constatou-se, que o ensino dinâmico é um aspecto abordado nas pesquisas e pode ser traduzido em um chamado muito importante de atenção aos professores para inovarem e removerem velhas formas de transmitir conhecimento, nesse caso na disciplina de matemática por meio das tecnologias.

Palavras-chave: Estratégia Didática. Álgebra. Tecnologias. Ensino de Matemática. Processos Educacionais.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the teaching strategy for learning Mathematics in order to teach algebra. The type of study developed was descriptive, with theoretical and empirical methods that allow for a better analysis of the problem and help researchers gather more information about the object of study. Among the main results obtained is the design and implementation of the teaching strategy itself, which constitutes an essential practical contribution to the method of studying and learning Mathematics. With the use of ICT and the activities developed, students are better prepared. The results obtained showed that the use of ICT in educational contexts significantly improves student motivation and at the same time promotes autonomy in them. It was also demonstrated that they are able to integrate themselves excellently in the learning of algebra with the help of digital resources. Finally, it was found that dynamic teaching is an aspect addressed

³¹Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable.

in the research and can be translated into a very important call for attention for teachers to innovate and eliminate old ways of transmitting knowledge, in this case in the subject of mathematics through technology.

Keywords: Teaching Strategy. Algebra. Technologies. Mathematics Teaching. Educational Processes.

1. INTRODUÇÃO

No campo da Didática da Matemática podemos citar a contribuição feita por Godino (2010), que procura esclarecer a natureza da Didática da Matemática e suas relações com outras disciplinas, sintetiza as principais linhas ou perspectivas de pesquisa; procura refletir sobre as relações da Didática da Matemática com a prática docente, a tecnologia educacional e o conhecimento científico; analisa a dependência dos problemas de investigação em relação aos paradigmas e metodologias de investigação; assim como reflete sobre o estado atual de consolidação institucional da Didática da Matemática no cenário internacional.

No que diz respeito à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem de Matemática apoiado em tecnologias computacionais, diversos autores como Cruz e Puentes (2012), Faustino e Pérez (2013), entre outros, também investigaram o quão importante é o uso da metodologia de tecnologias computacionais. na formação matemática em álgebra, o que contribui para atingir níveis de qualidade e eficácia.

Outro elemento associado à evolução na utilização dos recursos apoiado nas TIC em álgebra, conforme De Souza (2022), é o conceito de sociedade do conhecimento, que compreende as fases do desenvolvimento tecnológico e foi entendido como uma proposta para considerar o conhecimento como eixo central da riqueza e da produtividade. Atualmente é entendido como um conceito pluralista, focado nas transformações sociais, econômicas e culturais e caracterizado pela facilidade de acesso à informação, variedade linguística e liberdade de expressão.

Pesquisa relacionada ao uso da virtualidade no ensino de Matemática que vem sendo realizada, por exemplo, nos Estados Unidos, Wellings e Levine (2020) questionam o uso das TIC no ensino quanto seus benefícios. No entanto, a geração dos chamados nativos digitais ou geração *net* segundo Tapscott (2019) tem mostrado que a utilização destas tecnologias é atualmente indubitavelmente positiva. Já não importa questionar se devem ou não ser utilizados em sala de aula, mas sim como obter o máximo benefício e estudar o seu verdadeiro alcance, ainda mais quando se especula sobre mudanças qualitativas nas capacidades cognitivas dos jovens devido à contato constante com tecnologias.

Por sua vez Lancheros (2019), Molina (2017), numa pesquisa realizada na Colômbia, afirma que há evidências de que o uso das TIC promove a motivação para a educação e que ferramentas como plataformas tecnológicas (*LMS-Learning Management System*), como é o caso do *Moodle*, oferecem possibilidades de desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem escolar, utilizando-as de forma didática através do *b-learning*. Nesta investigação foi aplicado um modelo de *b-learning* através da utilização da plataforma Moodle em alunos do ciclo cinco e foi demonstrado um aumento no desempenho acadêmico e na aquisição de competências matemáticas.

Uma pesquisa documental realizada por Zambrano (2016) com tratamento qualitativo, teve como resultado as dinâmicas realizadas e idealizadas na prática feita pelos professores através de metodologias de *b-learning* dependendo do quadro conceitual, da área de conhecimento, do contexto social e econômico e a realidade educacional. Chegou-se à conclusão de que as múltiplas definições do tema geralmente criam dúvidas entre os professores interessados em utilizar esta prática educativa.

Na opinião de Tapscott (2019), quando um modelo tecnológico instrucional é implementado de forma eficaz, os educadores podem facilitar uma sala de aula que se concentre de forma eficiente e eficaz na aprendizagem dos alunos e na personalização do ensino para atender às

necessidades únicas de cada aluno, preservando ao mesmo tempo a autenticidade pedagógica de cada professor.

Na pesquisa: “Pensamento complexo e desempenho acadêmico em álgebra” de Lancheros (2019), o resultado constatou a importância em realizar um diagnóstico das vantagens e desvantagens que ocorrem na aprendizagem de alunos em álgebra, que apresentam o predomínio de um determinado estilo de aprendizagem, para então analisar as possíveis dificuldades (bloqueios) de tipo cognitivo, afetivo ou cultural que possam ocorrer, lembrando que o primeiro passo no tratamento desses bloqueios consiste em conhecê-los e depois livrar-se deles, o que melhorará significativamente o progresso intelectual.

Portanto, durante o estudo procura descrever sobre os recursos digitais necessários à aprendizagem de Álgebra, sua utilização na gestão dos recursos digitais para facilitar o processo de ensino da disciplina de matemática. O estudo traz por objetivo analisar estratégia didática para aprendizagem de Matemática para ensinar álgebra. Como objetivos específicos discorrer sobre o ensino de matemática e as tecnologias; apontar as estratégia para aprendizagem de álgebra com a utilização das TIC; descrever as abordagem e definições de estratégia de ensino e aprendizagem de matemática no trabalho com álgebra.

2. O ENSINO DE MATEMÁTICA E AS TECNOLOGIAS

Nos últimos anos Lancheros (2019) coloca que tem havido muito debate sobre a importância das TIC no ensino uma vez que existe uma grande tendência para a utilização de dispositivos eletrônicos que permitem manipular certos aplicativos como *GeoGebra* ou *Descartes*, que são algumas das ferramentas específicas para o uso da matemática.

Segundo Molina (2017), há um grande número de motivos fundamentais e importantes pelas quais as TIC contribuem no ensino de

matemática como: as TIC aperfeiçoam as proposições e raciocínios dados pelos estudantes em qualquer problema. As TIC aperfeiçoam as aptidões de resolução de problemas.

Para Wellings e Levine (2020), as vantagens teóricas do uso das TIC na matemática são: introdução dos programas de geometria dinâmica. O impulso positivo que o uso das TIC para motivar os estudantes. Mas a razão mais importante é o número de estudos que justificam o uso e os benefícios do na relação Professor-Aluno (BUFREN, 2018).

Ainda existem professores que se opõem à mudança e continuam a aplicar métodos ortodoxos do século passado. É por isso que pesquisas como a apresentada neste artigo podem ajudar quebrar essas barreiras mentais que impedem a entrada das TIC nas salas de aula (ARAÚJO, 2017).

É necessário desenvolver alunos matematicamente qualificados, que tenham capacidade característica de ser capaz de identificar e raciocinar o papel que a matemática desempenha a nível global que pode emitir uma análise construtiva, comprometida e reflexiva (BARBOSA, 2017).

Os principais pontos que devem ser considerados na utilização de *software* educacional são as características da interface que permitirão uma comunicação perfeita com o usuário para poder utilizar e saber que tipo de dados forneceria como informação (ARAÚJO, 2014).

Se as TIC estivessem envolvidas no ensino da matemática, seria um dos tópicos mais importantes da educação moderna, como aponta Lancheros (2019), o que faria com que ela permanecesse aberta ao fórum mundial com mais discussões sobre este tema

As TIC evoluíram tanto que Wellings e Levine (2020) descreve que falar de educação sem falar de tecnologia é falar do tradicional, do antigo. Ou seja, estamos falando de alunos mecanizados e mecânicos, incapazes de pensar crítica e reflexivamente. A utilização das TIC no ensino da matemática

pode alcançar o desenvolvimento de competências em álgebra para a compreensão de conceitos úteis para a aprendizagem no cotidiano e para a resolução de problemas da vida quotidiana.

De Souza (2022) discorre que, na área da educação, a introdução da tecnologia tem sido muito lenta, mas atualmente não se discute mais a necessidade de utilizá-la em sala de aula, mas sim as vantagens que podem ser obtidas ao introduzi-la. no processo de ensino-aprendizagem. E no ensino da matemática a educação não pode ficar para trás para adotá-la no processo de construção do conhecimento. De Souza (2022) comentam:

[...] O uso da tecnologia pode ser um instrumento com muita força para os estudantes conceberem diversificadas representações de determinadas tarefas e serve como uma maneira para formularem as suas próprias questões ou problemas, o que é uma característica muito importante na aprendizagem da matemática. (DE SOUZA, 2022, p.9)

Além disso, o uso das TIC pode ser benéfico assim como para o estudante assim como para o professor, pois ambos desenvolverão competências. Por um lado, Molina (2017) complementa que o aluno desenvolve seu pensamento matemático, enquanto o professor desenvolve competências e habilidades para manusear as tecnologias e inovar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. E relativamente às capacidades digitais que um docente deve possuir, existem variados estudos sobre a disciplina dos quais De Souza (2022) coloca que podem ser conseguidas as seguintes competências digitais:

- ✓ Agir de forma prática e eficaz com referência às TIC, uma opção de nossa sociedade que deve saber como utilizar e aplicar em muitas tarefas da escola, domésticas e de trabalho;
- ✓ Conhecer as utilizações das TIC no âmbito educativo;
- ✓ Conhecer a utilização das TIC na área da sua área de conhecimento;
- ✓ Utilizar com desenvoltura as TIC em seus recursos oferecidos que são: editor de texto, e-mail e navegação na internet.

- ✓ Adquirir o hábito de planejar o currículo integrando as TIC (como instrumento no âmbito das atividades da sua área de conhecimento, como meio de ensino e como mediador do desenvolvimento cognitivo);
- ✓ Propor aos alunos atividades de formação que considerem a utilização das TIC;
- ✓ Realizar avaliações frequentemente o uso das TICs.

O professor como colocou De Souza (2022), não deve ter medo de colocar a tecnologia em suas estratégias de ensino, pois um dos maiores propósitos de quem ensina é fazer com que os alunos aprendam matemática; e uma alternativa que comprovadamente através de vários estudos realizados sobre o tema, apresenta resultados positivos é utilizar as TIC em sala de aula como uma ponte que conecta termos matemáticos com os estudantes, e assim, fazendo-os pensar crítica e reflexivamente para a obterem mais conhecimentos ou habilidades para resolver problemas do dia a dia.

Como professor, se deve lembrar que ensinar não se trata somente de fazer com que seus alunos alcancem uma nota alta ao final do curso ou semestre, mas de dar ao aluno conhecimentos, competências e habilidades para que ele tenha meios e condições de se destacar meritariamente na escola e também na vida. O professor muitas vezes tende a ficar confuso em aplicar um exame e garantir que o aluno tire a nota mais alta; é uma consequência de que ele foi bem ensinado, mas ele tem que pensar que os exames medem a capacidade de aplicar o que é aprendido, mas não mostrar a capacidade de inventar ou de o aluno conceber novos conhecimentos; Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo é desenvolver conhecimento e essa geração de conhecimento pode ser alcançada com o uso da tecnologia na apresentação dos temas matemáticos.

Segundo Moreno (2008), o professor deve lembrar que “a era digital se caracteriza, entre outras coisas, pela abertura e dinamismo na gestão do conhecimento, o que torna obsoleta a antiga função do professor transmitir informações” (p. 14), e Wellings e Levine (2020) mencionam que a geração

que hoje nasceu e cresceu com a tecnologia, que ele chama de Nativos Digitais, que é uma geração de jovens que não deveria aprender como os jovens de ontem aprenderam; Ou seja, a educação tem que se adaptar à geração de alunos que hoje existem nas salas de aula.

Wellings e Levine (2020) comentam ainda, que existe um espaço em branco em forma digital e geracional que não pode ser desconsiderada ou aceita sem fazer alterações a fim de tentar resolvê-la. Os Imigrantes Digitais que se dedicam ao ensino estão fazendo o uso de uma linguagem antiquada para instruir a geração de Nativos Digitais que sabem controlar perfeitamente a linguagem digital e tecnológica, compete então ao professor criar estratégias para ensinar os alunos Nativos Digitais, e uma boa estratégia a ser implantada seria incluir a tecnologia dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao papel do professor Saucedo Godoy Fraire e Herrera (2014) apontam o seguinte:

[...] O professor é responsável em desempenha junto aos seus alunos um papel fundamental porque através dele passa-se a exercer a função de observador, mediador e auxiliador dos seus alunos. Ele próprio passa a ter conhecimento de coisas novas no desenvolvimento de cada uma das partes que constituem as sequências de trabalho, por isso é imprescindível que adote uma atitude de calma e tranquilidade. Além do mais, suas desenvolturas didáticas e metodológicas são muito valiosas para conseguir resolver dificuldades imprevistas, para que o material utilizado seja realmente um facilitador de aprendizagem (SAUCEDO GODOY FRAIRE e HERRERA, 2014, p. 137).

Deve-se deixar claro que a tecnologia é apenas um dos instrumentos de trabalho e não retira do professor a responsabilidade de continuar propondo e realizando seguimentos de atividades e, sobretudo, de desenvolver e criar diversas estratégias com o objetivo de ensino e aprendizagem. Ou seja, mesmo que o professor integre as TIC na produção e na compreensão do conhecimento matemático, deve manter uma atitude de reflexão, para que os alunos comecem a dominar o que tem de mais

destacado da ciência matemática e deixem de catalogar a matemática como a área inatingível e difícil de executar assim como de aprender.

2.1. Abordagem às definições de estratégia de ensino e aprendizagem de Matemática

As estratégias didáticas são concebidas como estruturas de atividades nas quais os objetivos e conteúdos se tornam reais; Nesse sentido, podem ser consideradas análogas às técnicas (MANSILLA & BELTRÁN, 2013).

Os professores fazem o uso de estratégias didáticas para desenvolver os conteúdos de um programa e transformá-los em um conceito de um aprendizado significativo. Esse processo é denominado transposição didática, pois é o recurso que permite a transferência de informações de forma didática (ORELLANA, 2017).

Para os autores Delgado e Solano (2011)–as estratégias de ensino implicam um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelos professores e que envolvem os alunos. Estão relacionados a técnicas que são realizadas para a transmissão de conhecimentos em sala de aula ou em qualquer outro local.

Para Díaz e Hernández (1999), citado por Delgado & Solano (2011), as estratégias didáticas incluem estratégias de aprendizagem e estratégias de ensino. Por esse motivo, é importante definir cada um deles. As estratégias de aprendizagem consistem em um procedimento ou conjunto de etapas ou habilidades que um aluno adquire intencionalmente e utiliza como um instrumento flexível para aprender de forma significativa e resolver problemas e demandas acadêmicas. Por sua vez, estratégias de ensino são todas aquelas ajudas propostas pelo professor, que são fornecidas ao aluno para facilitar um processamento mais profundo da informação.

Por sua vez, o ensino da matemática elementar abrange basicamente competências de numeração, cálculo aritmético e resolução de problemas. A estimativa, a aquisição de medidas e algumas noções geométricas também são consideradas importantes (RUÍZ, 2011).

Ao longo da história da psicologia, segundo Friz *et al.* (2018), o estudo da matemática tem sido realizado a partir de perspectivas diferentes, por vezes concorrentes, subsidiárias da concepção de aprendizagem em que se baseiam. Já no período inicial da psicologia científica, houve um confronto entre os defensores da aprendizagem de competências matemáticas elementares baseadas na prática e no exercício e os que defendiam que era necessário aprender alguns conceitos e uma forma de raciocínio antes de passar à prática do que ensina, portanto, deve focar principalmente no significado e na compreensão dos conceitos (RUÍZ, 2011).

Para a educação matemática, não se trata de limitar os conteúdos e objetivos educativos a realizar num quadro da matemática considerada como um corpo abstrato, mas sim de conduzir os alunos ao domínio de conceitos, métodos e competências éticas matemática e processos didáticos. De Souza (2022) coloca que a educação matemática não é matemática, mas também não é educação em geral. O objetivo da aula, então, busca fortalecer o raciocínio abstrato baseado na experiência e no contexto do aluno, nos conhecimentos previamente aprendidos. Isto significa usar escadas e andaimes apropriados. Este é o grande território do ensino específico da matemática.

A história da matemática, as suas aplicações e contextualizações, as motivações, a escolha das situações educativas, os instrumentos utilizados como textos ou materiais audiovisuais, as tecnologias, etc., são relevantes neste contexto, desde que existe investimentos por parte do educador em suas estratégias. A história da matemática pode ser utilizada de múltiplas maneiras, embora seu uso dependa do método trabalhado (RUIZ, ALFARO & GAMBOA, 2018).

Em sua pesquisa, Barrón (2015) constata que as concepções epistemológicas presentes nos professores, referentes às concepções globais e pessoais sobre a educação, o didatismo, as estratégias, a disciplina e suas práticas, têm diversas derivações que se refletem na maneira de trabalhar a matemática. Nesse sentido, em termos de atitudes que são promovidas, concorda com Friz *et al.* (2018), que o professor deve investir sempre em estratégia para atender as expectativas dos alunos, assim como utilizar as TIC para repassar conhecimentos.

2.2. Estratégia para aprendizagem de álgebra com a utilização das TIC

Com o constante aumento das novas tecnologias de informação e comunicação, abrem-se maiores perspectivas na sua incorporação na educação, exemplo disso é a multimídia, o networking (nas suas diferentes manifestações), bem como novas possibilidades de navegação pela informação (hipertexto)” (ZALDÍVAR, 2015, p. 17). Tudo isso possibilita o desenvolvimento de softwares educacionais cada vez mais sofisticados que incorporam interfaces amigáveis, permitindo diferentes tipos de interação com os usuários.

[...] As perspectivas criadas pelo computador como meio de ensino-aprendizagem estão fundamentadas tanto nas características técnicas oferecidas pela máquina quanto na grande possibilidade de desenvolvimento alcançado pela Computação Educacional, além do mais a forte interação com o usuário, a capacidade de armazenamento, processamento e transmissão de informações é significativa (BELLO, 2002, p. 15).

Atualmente, o ensino de Álgebra tem sido modificado pelos sistemas de cálculo algébrico (SCA), que são amplamente utilizados, porém, deve-se evitar que seu uso cause perda de senso crítico e confusão entre a forma de manipulação matemática e conhecimento matemático. Antes de fazer o uso de um SCA devemos ter claro para qual razão serão empregados e quais os benefícios que podem oferecer, por exemplo, se deve considerar que sua utilização pode facilitar a manipulação de múltiplos sistemas de

representação, por isso os estudantes adquirem um olhar que não varia dos elementos matemáticos, assim o impedimento do formalismo pode ser reduzido, a facilidade de cálculo é permitida e o protagonismo do aluno é favorecido (pois orienta seus esforços para a exploração e experimentação), também dá oportunidade para o emprego de uma nova dialética de colaboração entre alunos e entre os alunos e o professor.

Para Wellings e Levine (2020), os *softwares* educativos suportam atualmente certas limitações apresentadas por outros meios de ensino-aprendizagem, dada a aplicação de um novo Modelo Pedagógico; mas não para substituir a ação de alguns meios de comunicação educativos cuja qualidade, eficácia e valor prático são amplamente demonstrados.

Como conceito, *software* educacional é o “...conjunto de recursos computacionais disponíveis e aplicáveis para serem utilizados no contexto de ensino-aprendizagem” (WELLINGS, J., Y LEVINE, 2020, p. 25). No Modelo Profissional, os objetivos gerais e anuais exigem:

[...] Demonstrar a sua competência para melhorar continuamente na ordem ideológica, política, económica, jurídica, científica e cultural, num sentido geral, conforme as necessidades pessoais e sociais.” tendo em conta o Marxismo-Leninismo, a História de Cuba e a Ideologia de Martí, os rumos do progresso técnico-científico, o controle das tecnologias de informação e comunicação...” (TAPSCOTT, 2019, p. 11).

Nesse entendimento, o professor, ao trabalhar as estratégias para aprendizagem de álgebra com a utilização das TIC, deve procurar demonstrar a sua competência para melhorar continuamente num sentido geral, conforme as necessidades pessoais e sociais de cada aluno.

A *GeoGebra* como aponta Lancheros (2019), é um programa com muitas vantagens, que além de ser um *software* livre, ele também pode ser instalado em dispositivos móveis, como tablets e celulares; além de existir uma versão que roda nos navegadores de Internet mais populares, são múltiplos os estudos que mostram este recurso tecnológico como uma

ferramenta que permite o desenvolvimento do pensamento matemático, já que não só podem ser feitos gráficos, mas também estatísticas.

Análises descritas pela pesquisa realizada por Inzunza (2014), sobre o uso do *GeoGebra* em probabilidade, onde observa que o design deste programa permite ao usuário participar da construção de seu próprio conhecimento, uma vez que pode interagir com os componentes e representações do *software*; e que seus componentes mostram as muitas funções transcendentais que uma ferramenta cognitiva deve ter.

Em estudo realizado por Gay, Tito e San Miguel (2014), mencionam que o *GeoGebra* facilita a conversão e interação com os apontamentos de representação semiótica de um mesmo elemento matemático, o que oferece a condição para o estudo e a análise dos conceitos de cada representação, o que leva ao desenvolvimento do pensamento matemático de cada objeto.

Por outro lado, Lancheros (2019) menciona que a maioria dos alunos que utilizam o *GeoGebra* e fazem uso da matematização induzida começam imediatamente a desenvolver as habilidades de visualização e manipulação de conceitos matemáticos no ambiente visual e manipulativo do *software*, ao contrário da abordagem tradicional, onde os alunos aprendem a resolver problemas padronizados, o que não garante um trabalho de reflexão e compreensão de conceitos matemáticos.

Melo Ospina e García González (2018) ressaltam que que a incorporação de ambientes dinâmicos, particularmente o *GeoGebra*, na capacitação de docentes de matemática contribui com a constituição de novos aprendizados matemáticos significativos, operacionais e estruturados, o que lhes permite transitar facilmente entre o simbólico, o numérico, sistemas de representação gráfica e analítica. Por outro lado, conclui-se que as ferramentas estão ao alcance dos alunos, o que vem facilitar a sua aplicação e uso na área acadêmica, principalmente em disciplinas intimamente ligadas à matemática, como Álgebra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, verificou-se que a tecnologia deu passos gigantescos e a educação não pode ficar para trás na sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem e especificamente no ensino da matemática, nenhuma exceção pode ser feita quando se utiliza as TIC para modelar a solução de problemas do dia a dia

Sendo assim, de acordo com o primeiro objetivo proposto, ou seja, o ensino de matemática e as tecnologias foi alcançado, pois evidencia-se um ponto encontrado e importante, foi que a utilização das TIC tem dado resultados positivos na educação, uma vez que são um fator de apoio que cristalizou benefícios no ensino, especificamente da disciplina matemática sempre e quando são utilizados como elemento que complementa a resolução de problemas com o desenvolvimento curricular.

De acordo com o segundo objetivo proposto a abordagem às definições de estratégias de ensino e aprendizagem de matemáticas também foi cumprido. Destaca-se que o mundo da educação não ficou imune a este fenômeno com uso estratégico das TICs, pois, através dela os alunos criam grupos e assim coordenam trabalhos em grupo e esclarecem dúvidas. Após a análise dos dados, ficou evidente o boom que as TIC têm atualmente na era da informação, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, percebeu-se que o terceiro objetivo estratégia para aprendizagem de álgebra com a utilização da TIC também foi cumprido. O professor deve aproveitar esse hábito para estimular a capacidade do aluno de utilizar recursos digitais em seu processo de aprendizagem, mantendo-o em seu ambiente digital. Por outro lado, constatou-se a importância que os recursos digitais apresentam à aprendizagem de Álgebra, a gestão dos recursos digitais para facilitar o processo de ensino da disciplina e a procura de informação, a distribuição é equitativa em termos do seu uso. A incorporação de recursos digitais estratégicos como a leitura de livros

digitais, a exibição de vídeos, a participação em redes sociais e a utilização de recursos digitais para a realização de tarefas sem a ajuda de terceiros no processo de ensino-aprendizagem, que devem ser incentivadas com maior intensidade pelos alunos para promover a construção de competências. conhecimento, favorecendo-os a se tornarem sujeitos mais competentes.

Portanto, a utilização dessas ferramentas permite que os alunos realizem ações de treinamento significativas com os conteúdos, pois interagem com interesse e maior atenção, além de se comprometerem na resolução de problemas e na descoberta de conceitos matemáticos em pouco tempo.

Finalmente conclui-se que os alunos podem observar múltiplas representações incluindo gráficos, folhas de cálculo e equações que lhes permitem chegar às suas próprias conclusões, e confirmá-las, formular questões e teorias que, embora não consigam resolver nas aulas, continuam com a motivação necessária para procurar informação fora das aulas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios**. BOLEMA-Boletim de Educação Matemática, v. 21, n. 29, p. 99-129, 2008. Disponível em: < Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios | Bolema - Boletim de Educação Matemática (unesp.br) >. Acesso em: 2024.

ARAÚJO, Adriano Jones Sá; SANTOS, Reinaldo Silva Dos. **O uso de tecnologias digitais no ensino da matemática**. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao colegiado de Matemática da Universidade Federal do Amapá. Macapá. 2014. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/111876666/araujo-santos-o-uso-detecnologias-digitais-no-ensino-da-matematica/13>. Acesso em: 2024.

ARAÚJO, Sérgio Paulino de et al.l. **Tecnologia Na Educação: Contexto Histórico, Papel E Diversidade**. IV Jornada de Didática III Seminário de Pesquisa do CEMAD. 2017. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/IV%20Jornada%20de%20Didatica%20Docencia%20na%20Contemporaneidade%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/TECNOLOGIA%20NA%20EDUCACAO%20CONTEXTO%20HISTORICO%20PAPEL%20E%20DIVERSIDADE.pdf>. Acesso em: 2024.

BARBOSA, Danilo. O Uso De Tecnologias Digitais No Ensino Da Matemática. 2017. Disponível em:< (ufsj.edu.br) >. Acesso em: 21 ago. 2023.

BONA, Berenice de Oliveira. Análise de softwares educativos para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. *Experiências em ensino de ciências*, v. 4, n. 1, p. 29-50, 2009. Disponível em:< ANÁLISE DE SOFTWARES EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | Experiências em Ensino de Ciências (ufmt.br) > Acesso em: 2024.

BUFREM, Leilah Santiago; SILVEIRA, Murilo; FREITAS, Juliana Lazzarotto. Políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil: panorama Histórico e contemporâneo. *P2P E INOVAÇÃO*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 6–25, 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/4368>. Acesso em: 2024.

CRUZ PICHARDO, I.M., Y PUENTES PUENTE, A. **Innovación educativa: Uso de las TIC en la enseñanza de la matemática básica**. *Revista de Educación Mediática y TIC*,1, 127-145. 2017

DE SOUZA LIMA, Marileide; **O Ensino da Matemática e o Processo Motivacional dos Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental numa Escola Estadual de Manaus, Amazonas, Brasil**. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 4, p. 3-14, 2022. Disponível em:< O Ensino da Matemática e o Processo Motivacional dos Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental numa Escola Estadual de Manaus, Amazonas, Brasil | Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (emnuvens.com.br)>. Acesso em: 2024.

FAUSTINO, A., Y PÉREZ, S. **Utilización de las TIC en la enseñanza de la estadística en la Educación Superior** Angolana. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(2), 0-31.2013

GODINO, J.D. **Perspectiva de la Didáctica de las Matemáticas**,1-57. 2010. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~jgodino/fundamentos teoricos/perspectiva ddm.pdf](http://www.ugr.es/~jgodino/fundamentos%20teoricos/perspectiva%20dmd.pdf) Acesso em: 2024.

LANCHEROS, S. **Aplicación de un modelo de clase b-learning para el aprendizaje de la matemática**. 2019. Recuperado de [http://www.ilae.edu.co/Ilae Files/Libros/20141102101656131112996.pdf](http://www.ilae.edu.co/Ilae%20Files/Libros/20141102101656131112996.pdf). Acesso em: 2024.

MELO OSPINA, L., Y GARCÍA GONZÁLEZ, L. **Pensamiento Complejo y rendimiento académico en la asignatura Lógica de programación carrera Ingeniería de sistemas en la Escuela Tecnológica, Instituto Técnico Central. En Educación y aprendizaje: perspectivas y escenarios actuales en la educación digital**, 1ra ed. [online] La Habana: Editorial Universitaria, 2018. Recuperado de: http://eduniv.mes.edu.cu/bd/eduniv/Southwell%2C%20Myriam/Educacion%20y%20aprendizaje_%20perspectiva%20%2826%29/Educacion%20y%20aprendizaje_%20perspe%20-%20Southwell%2C%20Myriam.pdf. Acceso, 2024.

MOLINA, R. **Relación entre entornos virtuales de aprendizaje y estilos de aprendizaje en la formación de magísteres con metodología virtual**. 2017. Recuperado de <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5066.pdf>. Acceso em: 2024.

PRENSKY, M. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula**. Conjectura, Marc Prensky, v. 15, n. 2, maio/ago.2010;

TAPSCOTT, D.. **Grown up digital: How the Net generation is changing your world**. New York: McGraw Hill. 2019.

UNESCO. **Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina el Caribe**. Santiago de Chile: Unesco.2013

WELLINGS, J., Y LEVINE, M. **The Digital Promise: Transforming Learning with Innovative Uses of Technology**. Recuperado de http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resource_files/Apple. Pdf. 2020.

ZAMBRANO, Y AREQUE **Blended Learning ¿Combination, integration or convergence?** Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/310843532_Blended_Learning_Combinacion_Integracion_o_Convergencia. 2016.

O TRABALHO DOCENTE EM FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

José Jaédson de Almeida Silva³²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender a forma como os professores conceituam e trabalham a educação Integral com aluno do Ensino Fundamental. A responsabilidade dos professores como mediadores do processo educativo principalmente no Ensino Fundamental, tem muito, pois estão formando seres humanos aptos para o futuro, que têm que se habilitar para enfrentar mudanças que estão acontecendo no mundo inteiro e se não estiverem preparados, as consequências repercutirão por gerações que virão. Por esta razão, a formação integral é essencial na educação e os professores devem saber como abordá-la e desenvolvê-la nos seus alunos. Neste artigo a metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa e também uma revisão bibliográfica concernentes ao conceito de formação integral e as dimensões do ser humano que são brevemente descritas de acordo com o objetivo tratado. Como resultado da pesquisa averiguou-se que existe uma grande necessidade e relevância de amparar os estudantes a descobrirem e incrementarem seu potencial para que tenham também autonomia sobre aquilo que está aprendendo, através de uma educação integral, e da mesma forma os professores devem estar permanentemente em formação continuada para aprender a desenvolver estratégias que vão contribuir para que ele, assim como seus alunos se tornem sujeitos integrais.

Palavras-chave: Educação Integra. Formação Continuada. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article aims to understand how teachers conceptualize and work on Comprehensive Education with Elementary School students. Teachers have a great responsibility as mediators of the educational process, especially in Elementary School, because they are training human beings who are fit for the future, who must be prepared to face changes that are happening all over the world and if they are not prepared, the consequences will have repercussions for generations to come. For this reason, comprehensive education is essential in education and teachers must know how to approach it and develop it in their students. In this article, the methodology used was a qualitative approach and also a bibliographic review concerning the concept of comprehensive education and the dimensions of the human being that are briefly described according to the objective addressed. As a result of the research, it was found that there is a great need and relevance to support students in discovering and increasing their potential so that they also have

³²Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable.

autonomy over what they are learning, through comprehensive education, and in the same way, teachers must be permanently in continuing education to learn how to develop strategies that will contribute to them, as well as their students, becoming comprehensive subjects.

Keywords: Comprehensive Education. Continuing Education. Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Cavalieri (2018), algumas reflexões filosóficas trouxeram dados para gerar um olhar universal do homem como ser único e também como merecedor do respeito de si mesmo e dos outros, o que fundamenta uma característica constitutiva da sua condição humana. Devido a esta maneira de reflexão, as ciências sociais contemporâneas reconhecem que o caráter de reverência para com o ser humano se fundamenta na sua dignidade, da qual provêm todos os direitos humanos, assim como sua formação integral na educação.

A educação é um recurso usado para trazer variadas alterações na vida do homem e da sociedade a qual ele faz parte e, em última análise, enriquecedora do mundo. Assim, ela dá condições e contribui para a realização dos mais nobres ideais e desejos mais legítimos. Barros (2008) aponta que a educação é um processo que está em permanente evolução e traz várias melhorias em todas as áreas emocionais, cognitivas e sociais, e assim aprimora capacidades e supera limitações pessoais, a fim de compartilhá-las na sociedade.

Dessa forma, como escreveu Antunes (2002), a tarefa educativa faz parte de um processo histórico-social e acontece de forma persistente em todas as fases da vida de uma pessoa. Neste processo de crescimento, são alçados muitos conteúdos intelectuais e científicos, normas e valores, competências e habilidades, bem como conhecimentos que favorecem para a formação e desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Diante deste cenário, um dos objetivos estratégicos das escolas de Ensino Fundamental é atingir de forma inteira e global o desenvolvimento pleno e integral dos alunos, porém, o que se percebe não reflete completamente a intenção do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2019), pois o método educacional, além de ser marcado por muitas complexidades, apresenta limitações como poucas informações sobre teorias cognitivas e propostas educacionais inovadoras que contribuam com o aprender de todos os estudantes.

Neste sentido, Menezes (2009) ressalta que, conhecer e entender que o processo de formação de maneira global estabelece o respeito pela dignidade do ser humano, dado que os estudantes têm como modelo e referência os professores, situação que requer colocar em prática a educação nos valores que professamos.

Esta situação é a pauta para realizar essa investigação sobre o trabalho docente em função da formação integral, que pode contribuir com o respeito à dignidade da pessoa humana que promova uma educação de qualidade, centrada no aluno com uma educação em valores (SILVA, 2009).

Portanto, a educação integral não pode ser compreendida como sinônimo de turno integral, uma vez que, não se reflete numa simples ampliação de tempo na escola e aperfeiçoamento adequado de espaços físicos, requer, também, uma maior reflexão sobre essa temática. Este artigo tem por objetivo compreender a forma como os professores conceituam e trabalham a educação Integral com aluno do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos: averiguar os recursos e estratégias utilizados pelos professores em relação à formação integral dos alunos do Ensino Fundamental. Discorre sobre a formação dos professores e as experiências que possuem em relação à formação integral dos alunos do Ensino fundamental.

2. COMO OS PROFESSORES CONCEITUAM E TRABALHAM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Conforme Cavalieri (2018), a educação está estabelecida mais fortemente no âmbito social, cultural e econômico; dando uma grande ênfase à capacitação de seres integrais, enquanto aos aspectos cognitivos, emocionais, valores e socioculturais, entre outros aspectos. Em onde se busca que os alunos formem diferentes conhecimentos e habilidades incluídas no seu desenvolvimento pessoal, fazendo com que os professores se transformem em grandes marcos referenciais e orientadores para alunos, por meio de sua descoberta pessoal e identidade. Entendendo a educação fundamental como meta para a adquirir aprendizados posteriores, é que se dá o devido valor às práticas pedagógicas e metodológicas, que são aplicados pelos professores a fim de intencionar o que foi abordado, e como eles tratam sobre a formação integral de seus alunos. Assim também como, qual é o tipo de aprendizagem estão alcançando, para que, no futuro, serão entendidos como pessoas integrais e ativas, capazes de estarem sobressaindo em vários âmbitos, seja na vida de estudante, assim como nas áreas psicossociais e trabalhistas.

Como destacam Tardif e Lessard (20014), ressaltando a importância deste último, é que a Educação Básica tem como tarefa para encaminhar os alunos que passam por um processo de transição, entre a educação pré-escolar e o Ensino Fundamental como tal; contando para isso por fim, escolas com diferentes regulamentações e concepções em relação ao comportamento do professor e, sobretudo, do aluno. É precisamente naquele momento em que a escola e os professores devem orientar a formação integral dos alunos, sem ignorar todos os processos de mudança que eles passam.

Segundo Yus (2002), ao fazer a escolha pela formação integral é importante fazer uma revisão bem minuciosa de todas as ações educativas

que já são realizadas, para reforçar aquelas que estão de acordo com este propósito, fazer mudanças naquelas que precisam ser mudadas a fim de alinhá-las com a mesma e retire aquelas que estão longe ou em contradição. Isto pede uma mentalidade aberta e crítica para poder desenvolver esta tarefa e não permanecermos apegados a velhas tradições e paradigmas.

Como relata Antunes (2002), a integralidade do Projeto Político Pedagógico (PPP), é justamente que ele não mais pensa numa multiplicidade de processos ou ações isoladas e independentes, onde umas não se conectam ou se encontram em lugares estagnados, mas essencialmente todos os atores e aqueles que fazem parte da comunidade educativa são educadores, e todos devem estar com suas atitudes de acordo com este grande propósito. Dessa forma, cada uma das áreas funcionais do organograma da escola deve se ver como responsável por uma série de situações e etapas de processos que são seu papel na hora de administrar a si mesma e que estabelecem os demais sistemas de processos das outras áreas funcionais da escola. Ou seja: é toda a comunidade educativa, com todas as suas seções, que torna possível esta oferta formativa integral. Todos buscam realizar um trabalho com convicção e não por imposição, porque é uma necessidade sentida por todos os profissionais da educação.

De acordo com Carvalho (2002), o educador e todas as suas atitudes são formadas integralmente, então, em todos os espaços, com a colaboração de todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar e processos existentes nas escolas; isto é, englobando toda a vida e a área ou ambiente que a favorece. Neste processo se esclarece e torna-se consciente e explícito o chamado currículo oculto. É importante deixar claro que quando na formação integral falamos de metodologias que são desenvolvidas em sala de aula, não se refere apenas à sala de aula, mas também a todo o campo educacional; e por isso as condutas e processos realizados devem ir além de todas as atividades e ações que o compõem.

Como aponta Cavalieri (2009), entre os protagonistas existe uma estreita relação entre o professor e o aluno o que será categórico para obter uma formação integral, pois juntos constroem conhecimento e crescem como seres únicos. Ao buscar alunos com formação global, existe a necessidade de se ter professores qualificados. Assumir a formação integral como a direção de uma bússola do trabalho em uma escola sugere realizar um extenso e definitivo caminho de transformação dos padrões mentais e da maneira de se dirigir e realizar o trabalho diário de professores, diretores, funcionários administrativos e de apoio educacional, e em geral de todas as pessoas que estão inseridas nesse ambiente e participam da vida da escola, pois há uma predisposição geral de pensar e dizer que, sempre, aquela coisa nova que necessita ser realizada já estava sendo realizada.

2.1. A formação dos professores e as experiências que possuem em relação à formação integral dos alunos do Ensino fundamental

A educação revelou o seu valor no desenvolvimento e percurso histórico da sociedade, que dissemina a cultura que a notou em cada época ou sistema social particular. Nele, o professor tornou-se um dos principais protagonistas nos caminhos de desenvolvimento e transformação. Todavia, a formação de professores nem sempre foi vista com a atenção especial que merecia. Estudos o integram a partir de diversos padrões, mas o professor como sujeito ativo da aprendizagem tem recebido pouca atenção; tanto no ponto de vista da formação inicial como continuada (MAURÍCIO e RIBETTO, 2009).

Para Palazzos e Santos (2011), a educação tem sido um marco decisivo em relação aos processos de crescimento da sociedade e do ser humano no decorrer dos séculos e ao longo da história. Desse modo, através dela aconteceram muitos fatos de inculturação e transformação. Sua realização nas múltiplas áreas de atuação dos sujeitos tem servido como mediadora de suas legítimas possibilidades e perspectivas.

Segundo Palhares (2017), o papel determinante da educação na sociedade e o movimento das inter-relações que nela acontecem não se restringem somente à educação, mas têm implicações na concepção do que deveria ser, na percepção e na solução dos problemas e dificuldades da sociedade que ultrapassam o presente. Estas inter-relações abrangem o indivíduo e os seus contributos para a construção da sociedade, dando origem a novas práticas, novas visões do mundo, formas específicas de enfrentar os desafios que as mudanças emergentes no seu contexto, história e cultura lhe impõem. Dada a sua condição como o indivíduo social.

Nesse sentido, Alvarado (2013) alude que “na educação como processo, a identidade ganha sentido a partir das práticas pedagógicas, a cultura se reflete com princípios de ética e política que são obtidos e reconstruídos e cooperam para a solução de questões educacionais e psíquico sociais”.

A sociedade e o seu desenvolvimento, incluindo os avanços científicos e tecnológicos até a data, têm colocado desafios à pedagogia. A análise do problema é abordada por diversos autores (FREIRE, 2011 e IMBERNÓN, 2011). Eles apontam que a nova era é marcada pelo conhecimento, pela globalização e por mudanças radicais. Isto demanda câmbios na formação de professores, para implementar a educação estabelecida pelo mundo moderno e pela cultura humana; leva-se também em conta o papel do professor na sociedade como sujeito que vem desempenhar o papel de transformador.

O professor como sujeito da educação é um ator principal da sociedade, transmissor da cultura que o precedeu e promotor da aprendizagem através do processo educativo, que, segundo Vygotsky, Luria. & Leontiev (2002), deve ser “o desenvolvimento planejado, organizado e antecipado dos sujeitos”. Ou seja, é necessário o processo de formação de professores. Tal formação exige professores comprometidos com o processo pedagógico, envolvidos no trabalho educativo, voltado para o

desenvolvimento humano que transcende a aprendizagem de conteúdos e procedimentos na ordem técnica da atuação futura.

O trabalho pedagógico tornou-se centro das atenções dos pesquisadores, aparecendo como uma das características mais relevantes da sociedade, para enfrentar os desafios que emergem das situações em que se constrói o desenvolvimento social, como afirma Perrenoud (2002), “deve antecipar-se”. transformações. "Os estudos abrangem a formação inicial e continuada ou permanente de professores, levando em consideração o seu papel como educadores (IMBERNÓN, 2011, p. 65).

Castro (2010), deixa claro que a formação de professores não deve ocorrer de forma acidental e automática, nem se restringir apenas àqueles que estão iniciando sua profissão como educadores. Essa formação também é primordial para todos os sujeitos educativos que participam nos processos de desenvolvimento cultural, do tipo de indivíduo e de sociedade inclusiva que queremos eternizar.

Da mesma forma, o valor da capacitação de educadores para a educação e para toda população é garantida pela UNESCO (2014), ao afirmar que “se o professor não mudar, não poderão ser feitas mudanças relevantes nos processos educativos para que estes cumpram a necessidade que é gerada” demandas sociais.

Para Perrenoud (2001), a formação e qualificação de professores deve ser constante e contínua, como reconhece o autor, para que sejam um verdadeiro veículo de transformação da sociedade, com novas percepções e olhares de suas características conceituais mais gerais que são necessárias no contexto atual, onde o pragmático, instrumentalista, desenvolvam seu trabalho em conjunto buscando atingir um só propósito, a formação integral dos professores.

2.2. Os recursos e estratégias utilizados pelos professores em relação à formação integral dos alunos do Ensino Fundamental

De acordo com Carvalho (2002), numa instituição de ensino o ideal é formar alunos de maneira totalmente integral, porém quando se refere em colocar em ação as estratégias que levam a esse propósito, aparecem muitos obstáculos por causa de variados grupos que tem a função de esclarecer as ideias em atitudes onde realizam vários tipos de interpretações, criando então enorme confusão. Esta confusão incide, em último caso, sobre os docentes, que podem não saber claramente sobre o que se entende por formação integral e dos métodos e ações de grande importância que dela decorrem. Além do mais, em muitas vezes pensa-se erradamente que a tarefa da formação integral é basicamente da responsabilidade dos professores e não de toda a comunidade educativa.

Conforme Bezerra (2008), o trabalho que deve ser realizado para gerar um processo de mudanças significativas das práticas educativas que as adequem ao que é a formação integral, está mais conectada com a criação de ambientes nos quais toda a comunidade educativa faça reflexões e tenha conhecimento sobre o que ela implica. Da mesma maneira, o professor deve revisar suas práticas, estratégias e procedimentos afim de se aprofundar no próprio conceito de educação integral e em suas implicações. Também é importante que todos os envolvidos façam reflexões conscientemente sobre as consequências que esta mudança induz para a sua área ou função a qual desenvolve, para que depois, sejam realizadas as transformações que forem necessárias. Dessa maneira, é importante o trabalho que deve ser realizado com a meta de câmbios de pensamentos e transformações de todo as atividades que possam ser realizadas no sentido da transformação de mentalidades e da mudança de padrões.

Conforme expõem Bourdieu e Passeron (2005), os recursos e estratégias utilizadas pelos professores em relação à formação integral dos alunos do Ensino Fundamental, baseia-se essencialmente na personalidade e

estilo do professor dedicado ao seu trabalho, disposto a acompanhar atividades cognitivas, de comunicação, de domínio afetivo social dos estudantes afim de que eles possam ter condições de mudar o entorno que está inserido, por meio de atitudes que lhes dê condições de vencer as barreiras nem sempre visíveis e afrontar o desafio que envolve uma formação integral mediada com o apoio de professores e assim conseguir inserir-se na sociedade do conhecimento.

É importante destacar como alude Castro (2010), que cada professor desenvolve sua estratégia didática e estabelece relações com alunos, proporcionando assim uma integração consciente e inconsciente de tudo o que sabe e conhece, aperfeiçoando assim, um modo de ensinar particular. O conhecimento que o professor tem de si mesmo e de seus estudantes vão influenciar sobremaneira a maneira que ele vai escolher para seu exercício como profissional.

Neste processo de busca, o modelo baseado em competências pode ser tomado como referência, ressaltando as capacidades, competências e vocações para que o docente tenha boas ideias na concretização de sua forma própria de trabalhar, levando em consideração suas características pessoais, e além do mais, a responsabilidade e competência envolve capacitar de forma abrangente seus alunos (CAVALIERI, 2018).

Para formar os alunos de forma integral, é fundamental que exista qualidade educacional entendido segundo três procedimentos: a construção de uma gestão escolar com eficácia e competência; a condição de uma autoavaliação constante da qualidade do ensino ofertado; e o câmbio e cooperação entre as escolas, tanto a nível nacional como local. A qualidade não deve ser considerada apenas em termos cognitivos, mas deve ser medida também em termos de respostas às necessidades da sociedade em que está inserida a instituição educacional. Sendo assim, a qualidade não é somente uma resposta que acontece mediante a alguns fatos, mas que também deve

ser validamente considerado como um grau de desenvolvimento do processo escolar (BRASIL, 2009).

Segundo Luckesi (2011), existem diferentes estratégias metodológicas inovadoras usada pelos professores para contribuir para o aprendizado de variadas áreas no Ensino Fundamental, dentre elas grupos com a participação de todos, murais, projetos para serem realizados dentro e fora da sala de aula, ensino com reciprocidade, pequenas narrativas, dramatizações, TIC, jogos, e a união destes dois últimos destaca o videogame. Muitas dessas estratégias fundamentam-se em uma abordagem metodológica de aprendizagem cooperativa ou colaborativa que tem sua caracterização marcada pela participação ativa dos alunos e pelo apoio oferecido uns aos outros como grupo para a construção de uma aprendizagem significativa, o que contribui para um panorama completamente diferente da pedagogia tradicional.

O jogo destaca-se como uma estratégia pedagógica eficaz no contexto escolar na aprendizagem dos jovens, porém, embora sua importância seja reiterada, o jogo geralmente está vinculado ao Ensino Fundamental ou quem o utiliza em outras séries o faz com pouca frequência, já que tradicional; estratégias de ensino baseadas em aulas expositivas predominam no cotidiano da escola, portanto, são necessários educadores que transformem a realidade, que realmente flexibilizem seus métodos de ensino; de professores comprometidos com o seu trabalho, que leem, investigam, se informam, apoiando-se frequentemente no conhecimento científico para implementar mudanças nas estratégias de ensino de forma criativa, adaptando-as adequadamente às necessidades de aprendizagem dos alunos e aos objetivos curriculares das diferentes áreas (VEIGA, 2008).

Como ressalta Alvarado (2013), esforços combinados devem ser feitos para evitar que a qualidade seja imposta como um expediente retórico sem qualquer consideração de seu real fundamento. Se isso for definido em termos de uma tarefa educativa, deve, portanto, ser cumprida em duas

instâncias, a do ensino, hierarquia docente, apoiada em seu processo de formação em pesquisa, por meio do qual o professor orienta e reorienta o desenvolvimento intelectual do aluno e, o outro, o da aprendizagem, da disposição do estudante, o que abre as portas para que o jovem se sinta motivado e o faz crescer e se desenvolver pessoal e socialmente, por meio de atitudes, habilidades, valores e conhecimentos que os tornem um indivíduo culto, do bem e solidário.

Como ressaltam Coelho e Menezes (2007), o processo educativo do aluno como sujeito é baseado em momentos-chave de seu desenvolvimento traduzido por “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a agir e a fazer”, “aprender a conviver”, “aprender a colaborar e ser solidário”, etc. A excelência da educação é, em última análise, o próprio sujeito educativo, é a própria pessoa, é o próprio sujeito com suas habilidades, certezas, sentimentos e inteligências devido a seu modo de viver e sua vida e encargos pessoais e sociais.

A UNESCO (2023), no seu Relatório Mundial intitulado Rumo às sociedades do conhecimento, alude que a educação e a sua qualidade são precisões e direitos correlatos e inseparável. A educação deve qualificar os estudantes para estarem prontos para irem contra aos desafios do século XXI, promover em particular o desenvolvimento da criatividade, dos valores da cidadania e da democracia, e as capacitações fundamentais para a vida cotidiana; da mesma maneira, investir em educação deve ter como objetivo melhorar os contextos.

[...] As tendências derivadas de estudos recentes como os do Programa PISA sugerem concentrar-se, como prioridade, na elevação do nível de qualidade das escolas com mau desempenho, sem que esse problema signifique deixar de lado as escolas que tem respondido de uma forma melhor o seu desempenho, mas sim extrair partido delas apoiando os primeiros (UNESCO, 2023).

Neste sentido é necessário definir o funcionamento da vida social, de acordo como expressam Bustelo e Minujin (1998), o aspecto social deste esquema é baseado em uma trilogia muito simples: crescer – educar – focar.

O primeiro elemento, que é crescer, constitui a base fundamental da trilogia, pois garante a acumulação, o que por sua vez permite o financiamento do investimento social.

A educação, nessa perspectiva, segundo Cavalieri (2018), é o elemento por meio do qual ocorre a mobilidade social coloca em evidência e corrige as defasagens na divisão da riqueza e dos lucros. A meio prazo, crescer leva a uma filtragem que, em teoria, tem um efeito social positivo. A igualdade educacional e a desigualdade social contribuem com a inclusão de grande parte da população. Focar faz referência a direção da despesa pública para as esferas mais pobres da população e assim conseguir eliminar as esferas mais pobres. Ou seja, significa qualquer financiamento público direto ou indireto, para que possam ser diretamente incorporados ao setor educacional. Desta forma, os serviços públicos universais – como saúde, educação e sistemas de segurança social – estão agora voltados para a educação, permitindo a comercialização de políticas públicas.

Portanto, as demandas atuais exigem a formação de professores como atividade permanente, sistemática e planejada que será projetada e fundamentada nas reais necessidades e perspectivas da escola e dos discentes, e tem como objetivo promover uma mudança em relação a formação integral dos alunos do Ensino Fundamental o que permite o desenvolvimento integral e melhor eficácia não só dos estudantes, mas também na sua atuação como professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do artigo conclui-se que foi atingido o primeiro objetivo pretendido na formação integral do aluno ou seja: a prática de formação integral em educação, o professor tem a liberdade para desenvolver suas aulas como acha melhor, sem esquecer que pertence ao quadro de funcionários de uma escola e que os critérios nela estabelecidos

no PPP, bem como os produtos educacionais propostos para desenvolver seu trabalho, devem ser respeitados no decorrer da sua prática docente. O docente deve possuir entre as suas capacitações fundamentais confiar em si, assumindo com total responsabilidade e empenho, que faz com que o seu trabalho deixe resultados significativos no desenvolvimento integral dos alunos.

Com referência ao segundo objetivo a formação dos professores e as experiências que possuem em relação à formação integral dos alunos do Ensino Fundamental foi cumprido pois, a formação de professores hoje constitui um processo de educação que deve se estender por toda a vida do ser humano. Assim, sua capacitação é uma forma de educação permanente que permite fazer parte da dinâmica da mudança, tanto na orientação como no processo educacional, facilitando ao professor o enfrentamento de vários desafios proporcionados pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia os imperativos de desenvolvimento econômico, social e político; o ritmo desenvolvimento acelerado de toda humanidade; a influência de os meios de comunicação de massa e as demandas de um acordo nacional e relações entre comunidades educativas.

De acordo os recursos e estratégias utilizadas pelos professores em relação a formação integral dos alunos do Ensino fundamental que é o último objetivo proposto também foi alcançado. Ou seja, é importante que os professores possam gerar novos conhecimentos a partir de pesquisas realizadas no contexto escolar para dar conta do impacto de suas propostas e estratégias metodológicas e assim, desta forma, outros professores e profissionais que acompanham os processos de formação estarão aptos para nutrir seu banco de conhecimentos, propostas metodológicas e suas práticas significativas, a fim de obter impacto na qualidade educacional.

Conclui-se que o trabalho realizado como professor e seu conhecimento do cotidiano no espaço acadêmico se permite afirmar que ensinar exige imaginação pedagógica que seja intimamente relacionada com

a criatividade e inovação do professor para agregar valor à educação. Supõe-se que não existe uma educação única e sim uma educação voltada para todos os contextos, seu significado e prática está conectada e dependente da imaginação social. O trabalho dos professores no ambiente de sala de aula aquele espaço que constitui um pequeno universo fechado onde as práticas e processos de interação que são realizados, eles colocam em jogo as condições específicas dos professores e estudantes como sujeitos sociais e como membros de uma comunidade educativa, deve convidá-lo a descobrir o que acontece nele, quem participa, como faz, o que recursos materiais e intelectuais que utilizam e, entre outras fatos, que histórias de vida lhe trazem emoções.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, V. **Práctica pedagógica y gestión de aula.** aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR*, 31(2), pp. 99-113.2013
Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/RevistaUnimar/index.php/revista-unimar-vol31no2/846-practica-pedagogica-y-gestion-de-aula-aspectos-fundamentales-en-el-quehacer-docente>Acesso 2024

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARROS, Kátia Oliveira. A escola de tempo integral como política pública educacional: A experiência de Goianésia (Goiânia) (2001-2006). **Dissertação de Mestrado.** Universidade de Brasília. 2008.

BERNSTEIN, B. Social class, language and socialization. In: KARABEL, J., HALSEY, A H. Power and ideology in education. New York: Oxford University, 1977.475 p.

BEZERRA, L. **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança.** São Paulo: Paulinas, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação).

BUSTELO, E. Y MINUJIN, A. **Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes**. 1998

CARVALHO, A. M. P. **A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinios**. Educação & Pesquisa. São Paulo, v.28, n.2, jul/dez 2002, p. 57-67

CASTRO, V. H. **Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente**. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud*, 8(1), pp. 557-576.2010 Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216063438/art.HeublynCastro.pdf> Acesso 2024

CAVALIERI, A. M. **A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. Doutorado em educação. Faculdade de Educação, UFRJ, 1996.

CAVALIERI, A. M **Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: Acesso em: 11 de junho 2018.

CAVALIERI, A. M. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília: INEP, v. 22, n. 80, 2009.

CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil: História, desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2010.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (orgs). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, L. M. C. da C.; MENEZES, J. S. da S. **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão**. In: 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2007, Caxambu, Anais..., 2007, p. 1-16.

COLLINS, R Femmes, stratification sociale et production de la culture. *Sociologie et Sociétés*, v. 21, n. 2, p. 27- 45, 1979.

COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M. **O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar**. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

FREIRE, P.. **Pedagogía de la autonomía y otros textos**. La Habana: Caminos.2010

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó.2011.

LIBÂNIO, Antônio Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** – Goiania: Ed. Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTÍNEZ CHACÓN, O. . **Diagnóstico y educación de las potencialidades creativas como dimensión de competencia profesional. Una propuesta Teórico - metodológica**. Tesis en opción al título de doctora en Ciencias Psicológicas. La Habana: Instituto de Educación Superior Comandante Estévez Sánchez. 2002

MAURICIO, Lúcia Velloso; RIBETTO, Anelice. **Bibliografia: duas décadas de educação em tempo integral em dissertações, teses, artigos e capítulos de livros**. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org) Em Aberto n.o 80. Brasília: INEP, p. 137-160, 2009.

MEC. **Educação integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em 20 março de 2019.

MENEZES, J. S. S. **Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

PALAZZO, J.; SANTOS, F. M. **Educação Integral e educação em tempo integral: desafios e contradições na construção da cidadania**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM POLÍTICA E GOVERNANÇA EDUCACIONAL PARA A CIDADANIA, DIVERSIDADE, DIREITOS HUMANOS E MEIO AMBIENTE, 2011, Brasília.

PALHARES, J. A. **Os desempenhos acadêmicos no ensino secundário (médio): entre o centro e a periferia, entre o formal e o informal**. Revista Ciências da Educação. Americana, XIX (38), p. 19-44. ISBN 1518-7039. 2017.

PÉREZ G. A..**Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes**. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), pp. 37-60. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf 2010

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações.** Cad. CEDES. 2009, vol.29, n.78, pp. 216-226.

SETUBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil.** Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, jul/dez. 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014.** Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf> 2014

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

YUS, Rafael. **Educação Integral: Uma educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: Artme. 2002.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Marli da Silva³³

RESUMO

Este artigo refere-se às práticas pedagógicas que predominam na aprendizagem inicial da leitura e da escrita na escola. O objetivo do estudo procura analisar a relação entre a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Para executá-los utiliza-se a abordagem qualitativa, método descritivo-interpretativo, utiliza-se também a revisão bibliográfica. Os principais resultados destacam que a prática pedagógica é a conjugação de uma história da escola como construção social e coletiva, e de uma história pessoal do educador. A capacidade de leitura dos professores é um fator que condiciona o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como o interesse dos seus alunos pela leitura. Conclui-se, que a prática pedagógica da leitura é determinada pela formação do professor nesta área e pelas suas próprias práticas de leitura. A atualização dos professores quanto às concepções contemporâneas de compreensão de leitura e estratégias de ensino pode modificar positivamente sua prática pedagógica nessa área.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Leitura. Escrita. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article refers to the pedagogical practices that predominate in the initial learning of reading and writing at school. The objective of the study seeks to analyze the relationship between pedagogical practice and the process of teaching and learning reading and writing for students in the 2nd year of Elementary School I. To carry out these studies, a qualitative approach, descriptive-interpretative method, and bibliographic review are used. The main results highlight that pedagogical practice is the combination of a history of the school as a social and collective construction, and a personal history of the educator. The reading ability of teachers is a factor that conditions the development of cognitive and metacognitive strategies, as well as the interest of their students in reading. It is concluded that the pedagogical practice of reading is determined by the teacher's training in this area and by their own reading practices. Updating teachers regarding contemporary concepts of reading comprehension and teaching strategies can positively change their pedagogical practice in this area.

Keywords: Pedagogical Practice. Reading. Writing. Teaching. Learning.

³³Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable.

1. - INTRODUÇÃO

A pesquisa centra-se em ponderar sobre as práticas pedagógicas de leitura e escrita promovido pelos professores e o seu desenvolvimento centra-se em conhecer como os professores estão prestando o seu desenvolvimento pedagógico, interpretando esta realidade à luz das teorias construtivistas e discutindo a apropriação da criança em relação ao teorias do conhecimento, contribuindo assim com o trabalho pedagógico do professor para que a partir de seu papel proporcione uma educação voltada às necessidades e interesses da criança. De acordo com Cagliari (2009), para alcançar o referido, são tidos em conta os antecedentes históricos de como a leitura e a escrita têm evoluído na sociedade, porque permitem conhecer a importância destas competências linguísticas, e que mudanças têm ocorrido no campo educativo para promover este legado social e cultural.

Ressalta-se Kato (2017) que, na internalização da leitura e da escrita, o ambiente em que vive influencia através da interação que a criança realiza com sua família, vizinhos, amigos e a natureza. Nas salas de aula observa-se que os professores às vezes promovem atividades individuais sem ter em conta o contexto, mas no trabalho que partem para casa devem incluir familiares e elementos próximos. Cassany (1999) propõe que os efeitos de contraste se baseiam nos reforços que são promovidos em uma realidade, que atuará de diversas maneiras dependendo da situação em que se encontra. Do exposto, Lima (2020) interpreta que envolvem muito o ambiente onde a criança se desenvolve, pois cada estímulo é mais significativo na aprendizagem quando está relacionado ao conhecimento obtido no ambiente imediato. Por exemplo, as crianças reconheceram rapidamente a palavra mãe em comparação com a palavra iglu. Portanto, analisa-se que os principais insumos para que uma criança aprenda a ler e escrever são os seus interesses pessoais, pois a motivam a continuar aumentando seus conhecimentos.

Da caracterização, Ferreira (2016) deduz que a ação de ler e escrever vai além do nível cognitivo, pois são uma herança sociocultural que passa a

fazer parte da identidade pessoal; conseqüentemente, para que esta apropriação seja significativa, é correto pensar na criança como um ser ativo, criativo e inteligente, capaz de compreender e aprender tudo. Quanto à interpretação, infere-se que o professor desempenha um papel relevante porque é o responsável por fornecer estratégias pedagógicas, recursos didáticos, ambientes de aprendizagem e monitorar continuamente o conhecimento que o aluno está internalizando. Quanto à discussão, fundamenta-se que o processo de leitura-escrita está ligado às particularidades de cada educando e ao estímulo que sua família, comunidade e ambiente educacional lhe proporciona diariamente, por meio da interação ativa que nele se desenvolve.

Por outro lado, segundo José Filho (2017), relativamente às categorias emergentes da investigação, afirma-se que a motivação para a aprendizagem permite à criança apropriar-se significativamente do conhecimento porque a impulsiona a participar na sua construção; além disso, é necessário que o professor contribua para a geração de estímulos motivadores que não foquem em um julgamento de valor e em uma qualificação quantitativa, pois isso faz com que os alunos atuem de maneira condicionada para receber determinada resposta do professor, deixando de lado o verdadeiro significado do conhecimento.

Além disso, Landsmann (2006), ressalta que as qualidades de aprendizagem que estão sendo promovidas focam mais na aprendizagem que, na criança, conseqüentemente, dá maior relevância ao papel desempenhado pelo professor, pois é ele quem exercita os estímulos e realiza os reforços na criança para que ele atinja as expectativas do professor, fazendo-o sentir medo de ler e escrever e gerando uma interação negativa com a experiência que transcenderá o resto da sua vida. Da mesma forma, analisa-se que a extrapolação da aprendizagem está sendo articulada para produzir conhecimento de forma errada, onde condiciona o aluno a adquirir conhecimento por meio do reforço, o que tem sido muito eficaz desde a sua aplicação; portanto, continua a ser utilizado sem levar em conta a população

atual, que aprende através de outras estratégias focadas nos seus interesses e necessidades, fazendo com que não tenha protagonismo na sua formação, portanto, o discernimento que adquire é por obrigação, mas não por interesse pessoal.

Kato (2017) considera que, embora a leitura seja reconhecida como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem, a escola não tem capacidade para desenvolver e melhorar a competência de leitura adequada. Para o autor, isso ocorre porque a formação teórica dos professores, as metodologias, os esquemas de interação professor-aluno, os livros e demais materiais impressos e, em geral, toda a proposta didática, são pensados para o desenvolvimento mecânica da leitura. Infere-se que poucos professores sentem necessidade e prazer pela leitura e que aprender a ler é percebido como uma obrigação escolar, um processo difícil, confuso e punitivo. Conseqüentemente, esta será a concepção que eles reproduzirão em seus alunos. As fragilidades ou deficiências profundas na formação de professores na área de línguas, especialmente em leitura e escrita, tais como: pouco interesse pela leitura e manejo inadequado das estratégias de compreensão; linguagem pobre, de difícil compreensão devido a omissões ou vocabulário pobre; a capacidade limitada de refletir e resolver problemas são alguns dos fatores responsáveis pela informação insuficiente, inadequada e distorcida que os professores têm sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Dessa forma, o estudo traz como objetivo geral: analisar a relação entre a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Procura desenvolver como objetivos específicos: discorrer sobre leitura e escrita baseado em Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Vygotsky; apontar a importância da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula para trabalhar a leitura e a escrita; identificar as dificuldades encontradas para trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula;

2. LEITURA E ESCRITA NA VISÃO DE EMÍLIA FERREIRO, ANA TEBEROSKY E VYGOTSKY

Nesta apresentação analisaremos as contribuições que Emília Ferreiro deu, com base na teoria de Piaget, sobre o tema da aprendizagem alfabetização, expressa no texto e sistemas de escrita no desenvolvimento infantil (FERREIRO E TEBEROSKY, 1979). A leitura dessas contribuições produziu um intenso questionamento das práticas do ensino derivado dos modelos tradicionais e uma reavaliação das conceituações sustentadas nesta teoria.

Quando regressou da Suíça onde estava fazendo doutorado no Centro de Epistemologia Genética dirigido por Jean Piaget na Universidade de Genebra, Ferreiro e um grupo de estudiosos que faziam parte da sua equipe, no âmbito do curso de psicologia da Universidade de Buenos Aires, iniciou pesquisas em 1973 com crianças em idade escolar Residentes de Buenos Aires de setores de baixa renda. Em 1979, com prefácio da renomada pesquisadora Hermine Sinclair, é publicado no México *Sistemas de escrita no desenvolvimento da criança* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1979), livro que reúne os resultados dessa pesquisa realizada em Buenos Aires entre 1973 e 1976.

A novidade proporcionada pelo texto de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, segundo Ferreira e Vicenti (2018), trouxe à tona alguns aspectos: por um lado, uma leitura epistemológica da teoria de Piaget, diferente daquela que circulou dos formandos em psicologia na época; por outro lado, o desenvolvimento dos conceitos da psicologia genética no campo da alfabetização, um campo que não havia sido abordado em estudos Piagetianos; Além disso, realizou uma investigação específica baseada na metodologia piagetiana, que era nova e finalmente, enquadrou sua compreensão do fracasso escolar em uma visão mais estendida, que abarcou

características que até então naquele momento permaneceu invisível, como a desigualdade e as condições de pobreza.

Os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), oriundos do campo da psicologia genética, já haviam investigado as experiências iniciais da escrita por crianças, ressaltando a psicogênese do início alfabético da escrita (independentemente das metodologias de ensino a que a criança tenha sido submetida): todas as crianças reconstroem o princípio da correspondência fonográfica, mas através de momentos diferentes ordenado psicogeneticamente (conceituação diferencial de relacionamentos entre a fala e a escrita). Nesse estudo, as crianças “se submetem a elementos” para saber como escrever e ler. No entendimento dos elementos que fazem parte, as informações conseguidas através do slogan sugerido foram fundamentais para o entendimento. Foi assim possível comprovar que, como acontece com qualquer fundamentação cognitiva, a escrita abarca uma interação entre o indivíduo e a linguagem escrita, enquanto objeto de conhecimento: as crianças formulam proposições sobre como escrever, vão aperfeiçoando-as à medida que aprendem.

Nesse estudo desenvolvido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), Kleiman (2019) coloca que as autoras comprovam em diversos momentos da escrita que o aluno sofre diferentes conflitos cognitivos. Isso coopera para que eles cresçam em seus descobrimentos. Como exemplo pode citar de que, quando as crianças estão começando a escrever, em um dado momento de desenvolvimento, elas desenham gráficos e passam a verificar a questão oral das palavras: fazem cortes silábicos que guiam a escrita seguindo uma progressão de acordo com a ordem em que a palavra é pronunciada. Por fim, registra-se que a construção do sistema de escrita (letras, a sua importância sonora e as suas maneiras, os códigos especiais, as relações entre os determinados elementos, a grafia etc.), como qualquer método cognitivo, caracteriza-se por subsecutivas estruturas e reestruturas.

Esta “abordagem construtivista” foi enriquecida nos últimos anos com as contribuições da dimensão sociocultural segundo Vygotsky (1978) que, reelaborando a tradição cognitivo-afetiva centrada no ser individualmente mudou a ideia dos processos de leitura e escrita. Os métodos de interação, contribuem com as transformações cognitivas, emocionais, comunicativas, etc. da criança, variaram as práticas de ensino. Dessa forma, a o professor organiza andaimes por meio de auxílios distais e proximais: os primeiros permitem estruturar diferentes sequências didáticas selecionando os recursos adequados para que a criança atue em conjunto com outras pessoas falando, lendo, escrevendo, etc. e estes últimos promovem interações específicas com a criança para ajudá-la a melhorar suas produções textuais e/ou níveis de compreensão (oferecendo modelos de feedback, diretrizes para ação, perguntas, etc.).

Ora, para as crianças descobrirem a lógica da combinatória alfabética não é que ele seja alfabetizado, pois conhecer o alfabeto não consegue resolver a complexidade que as questões que escrever e ler acarretam. Para Barbosa (2020), as ações de leituras e escritas com sentido comunicativo centram-se nos textos. A noção sobre o que quis dizer o texto é entendida como uma unidade maior que a frase, sentença e palavra; da circulação social na forma de discurso materializado. Todo texto também deve ter de peculiaridades de formato e funções específicas, pelo menos duas propriedades: coerência (unidade de significado) e coesão (unidade estrutural através do uso de regras morfosintáticas). Em relação a tudo isso, as obras de Teberosky (1984) criaram modalidades de “intervenção educativa” que articulam as ideias das crianças com situações de escrita de textos sociais atuais. Hoje, o desafio é continuar a aprofundar perfis didáticos que captem a essência comunicativa dos discursos que as crianças leem e escrevem (incluindo os processos de melhoria das suas próprias produções e interpretações) em conjunturas que façam nexos para eles, fazendo o uso dos recursos impressos e eletrônicos.

Pode-se considerar, conforme analisado por Lima (2020), que a pesquisa neopiagetiana, dando conta do processo psicogenético mostra como crianças criam proposições únicas sobre o sistema de escrita, elas queriam deixar uma contribuição relevante para o desenvolvimento das capacidades de comunicação das crianças: facilitaram a comunicação autêntica no uso da linguagem escrita, também na escola, já que idades muito pequenas (desde que a sua utilização faça sentido para as crianças); permitiu o acesso, ao mesmo tempo e num continuum sem fronteiras, ao conhecimento da linguagem escrita com seus discursos estruturados em textos, e ao sistema de escrita.

Demonstraram também a absurda opção metodológica que define a combinatória alfabética como única possibilidade de uso, com a consequente desvalorização do conhecimento incipiente das crianças.

A cultura pedagógica caminha lentamente para o reconhecimento desta reconstrução evolutiva do sistema de escrita e, conseqüentemente, dos diferentes critérios não convencionais ou arbitrários que as crianças constroem ("erros" cognitivos" até descobrirem a "lógica" da combinatória alfabética. Este valioso conhecimento permitiu às crianças redescobrirem o princípio alfabético na produção e interpretação de textos enquadrados em discursos socialmente reconhecido. Por outro lado, obviamente, são esperados "erros" no processo de escrita. Erros coerentes em um processo de aprendizagem.

Contributos para a compreensão da diversidade cognitiva dos alunos: a investigação psicogenética sobre a construção do sistema de escrita A investigação coordenada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), permitiu verificar os acontecimentos que as crianças realizam. reconstruir (redescobrir) o sistema de escrita. Obviamente, este processo tem um ritmo individual e está condicionado, entre outras questões, pelo tipo de interações que a criança tem nos diferentes contextos alfabetizados (a nível familiar, escolar, etc.), interesse pela leitura e escrita, emoções autonomia para

resolver atos de escrita e leitura, etc. Desde que as crianças descobrem que escrever leva em si um significado, passam a ler e escrever e, para que isso aconteça, criam diversas conjecturas a respeito, aperfeiçoando-as continuamente. A descoberta da combinatória alfabética do sistema de escrita ainda está muito distante do que cada sociedade cria. Ou seja, no decorrer do andamento de alfabetização a criança gera conjecturas para explicar a escrita como objeto de conhecimento e para solucionar os problemas que surgem. Cria progressivamente teorias que explicam esta realidade, que são passíveis de revisão e reestruturação quando entram em conflito com as suas hipóteses. Isso gera uma necessidade constante de reelaborar essas ideias. Ferreiro (1986) distingue, neste processo, três grandes momentos:

- ✓ A diferença entre a atitude de representação icônico e não icônico: caracterização entre desenho e escrita;
- ✓ A constituição de formas de caracterização: diferenças qualitativas (variabilidade interna dentro de uma mesma palavra) e diferenças quantitativas (número mínimo de notas);
- ✓ A fonetização da escrita: inquirição da maneira oral de expressar as palavras.

Evidentemente, as contribuições da psicogênese piagetiana segundo Lima (2020), têm sido um eixo fundamental para identificar que o processo de fonetização é mediado pelas conceituações que os indivíduos têm a respeito da constituição interna da sílaba em sua língua (ou seja, a fonetização, tanto na escrita quanto na leitura, não se reduz ao reconhecimento dos fonemas na oralidade para alcançar uma equivalência um-a-um com as letras). O recorte silábico (atribuição de uma marca a cada um dos sons identificados) até à descoberta do princípio alfabético (atingindo assim o mais elevado nível de formalidade possível relativamente aos componentes das diferentes sílabas).

Uma vez atingido o nível alfabético Colomer (2018) coloca que (isto é, quando a criança já compreende a relação entre marcas e sons aplicando a lógica da combinatória alfabética), o aluno deve ainda gerir as características ortográficas específicas da escrita. São contribuições muito significativas para a ação didática na zona de desenvolvimento proximal de cada aprendiz de escritor, seguindo Vygotsky (1996) em busca do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas.

Segundo Teberosky (1979), especifica a referida sequência de níveis nos seguintes termos: nível silábico: envolve a busca de uma correspondência sonora entre oralidade e escrita tendo como eixo a estruturação da sílaba (uma grafia, uma sílaba).

Em estudo mais atual, Ferreira e Vicenti (2018) analisam a descoberta de crianças quanto aos números e delimitações da palavra. Eles declaram que, na visão linguística, a escrita, diferente dos enunciados orais, é segmentada apenas no nível da palavra. A palavra tem limitações imprecisas e variáveis, de acordo sua colocação no enunciado. Nesse sentido, pode-se afirmar, segundo esses autores, que a palavra como unidade se define somente na escrita e não fora dela. Isto faz com que crianças que têm poucas experiências linguísticas com a escrita, tenha dificuldade de compreender convencionalmente a segmentação de palavras, alcançar a compreensão da palavra convencional, separado e separável, implica um problema cognitivo complexo, requer incursões por hipossegmentação (tendência a juntar palavras que deveriam estar separadas) e por hipersegmentação (tendência a separar partes de palavras que deveriam estar juntas).

Por sua vez, Cagliari (2020) explica sobre os processos psicolinguísticos de leitura, colocam os comportamentos de um leitor em correspondência com os parâmetros registrados por Ferreiro e Teberosky (1979), chegando à conclusão de que a criança tende a decodificar textos em coerência com a descoberta do princípio alfabético. Sua hipótese é que existem três períodos fundamentais na evolução da leitura:

- ✓ Leitura pré-alfabética, focada nas informações contextuais dos textos e no conhecimento linguístico das próprias crianças.
- ✓ Leitura focada no princípio alfabético da escrita. Este período acontece com o período em que a criança entende esse princípio da representação por escrito. No nível microestrutural, coincide com o momento em que a criança compreende esse princípio de representação por escrito. No nível microestrutural, a criança deduz e compreende progressivamente melhor as unidades presentes no texto, a organização do texto, versatilidade dos grafemas, aspectos representados e não representados no texto (acentos, por exemplo), etc. Para nível macroestrutural do texto escrito, a criança toma consciência mais precisa das semelhanças e diferenças entre as diversas tipologias discursivas, seus conteúdos, suas propriedades particulares, etc.
- ✓ Leitura coordenando informações contextuais e o real no texto (macro e microestrutural). Esta chance de coordenação cresce com a evolução do conhecimento da forma escrita da língua, ou seja, à medida que a criança constrói novos “observáveis úteis” para o processamento de texto (por exemplo, espaços em branco entre palavras, pontuação, os valores morfográficos dos grafemas - a sua plurifuncionalidade -, etc.) e também enquanto a criança: a) é cada vez mais capaz de coordenar (ou ter em conta simultaneamente conta) uma maior diversidade de informações, e/ou b) à medida que a criança aperfeiçoa seus mecanismos de inferência lexical (ou seja, esclarece quais informações são importantes em cada momento).

Embora o esquema psicolinguístico de interpretação da leitura tenha dado uma importante contribuição para explicar esse processo, Breves (2016) afirma que é evidente sua insuficiência para descrever a evolução ativa do processamento do texto escrito e, portanto, expressa a necessidade de continuar investigando esta linha.

2.1 - Importância da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula para trabalhar a leitura e a escrita

Segundo Cagliari (2005), no ensino da leitura e da escrita identificam-se três modelos pedagógicos que caracterizam a metodologia que o professor usa durante esse procedimento. O primeiro modelo é aquele que se concentra em habilidades, e que enfatiza o aprendizado da decodificação, entendida como o processo o qual o estudante deve aprender paulatinamente as etapas linguísticas mínimas e prosseguir rumo aos principais, ou seja, frases e textos.

Dentro deste modelo estão os métodos de ensino analítico, silábico ou sintético (KLEIMAN, 2019). O segundo modelo é o holístico, neste a leitura começa muito cedo no contexto familiar e comunitário, o que permite às crianças construir representações sobre a linguagem escrita como base para a aprendizagem da leitura e a escola fica posteriormente encarregada de dar continuidade a esse processo.

O professor tem a função de fazer uma diversidade de textos autênticos para que os alunos descubram as regularidades da linguagem; e o terceiro que recebe o nome de modelo ou abordagem desequilibrada também chamada de integrada, contém características dos dois modelos anteriores, no entanto, enfatiza o desenvolvimento de estratégias de construção do significado dos textos com habilidades de decodificação, levando em consideração o contexto sociocultural dos alunos para fazer a introdução à cultura letrada (KLEIMAN, 2019).

A classificação descrita acima requer em todos os casos uma conexão entre a construção significativa produzida em interações orais e construção significativa de criadores influentes para o entendimento da leitura. É por isso que é fundamental enfatizar o desenvolvimento do vocabulário a partir da oralidade, uma vez que esta tem sido vista como um grande prenunciador de compreensão escrita. Insira o aluno em uma linguagem rica e ensine táticas

de palavras; isto é o que mostra claramente que o ambiente de aprendizagem tem como foco principal a interação professor-aluno e as oportunidades que lhes são oferecidas. Dar condições a estes últimos o incremento das suas competências na linguagem oral e escrita, desenvolvendo neles habilidades que lhes permitam enfrentar desafios cognitivos de diversas complexidades em seu caminho rumo ao aprendizado.

É pertinente ter em mente que aquelas práticas pedagógicas que levam em conta as diferenças individuais dos alunos são mais eficazes no ensino da leitura e da escrita, pois gerar essas condições de aprendizagem supõe uma maior participação verbal dos alunos criando neles amplas respostas às questões que eles fornecem um desafio cognitivo (FERREIRA, 2016).

Dentro das práticas pedagógicas de leitura e escrita, Cagliari (2020) coloca que é preciso falar sobre a participação neste processo do aluno e do professor. No caso do aluno, que inicia sua etapa educacional, espera-se um andamento metacompreensivo, ou seja, ter consciência da maneira como a tarefa de ler, levando em consideração que o seu fundamento está no reconhecimento das letras, diverso dos alunos que já se aprofundaram na educação e que progrediram e que o que se espera é que continuem avançando neste processo.

Dentro da meta-compreensão que o aluno faz, Cagliari (2020) coloca que surge a necessidade de implementar estratégias de ensino e aprendizagem que sejam dinâmicas, interativas, lideradas pelos próprios alunos, em que as técnicas e recursos de aprendizagem representem centros de interesse e elementos motivadores para os alunos, promovendo assim ambientes escolares para a construção e aquisição de novas formas de pensar. Tudo isso, se deve ao fato de o professor poder não conseguir desenvolver a leitura e a escrita por meio da utilização de estratégias metacognitivas que despertem a atenção, a compreensão e a memorização

dos alunos, ou talvez porque ele não aplica as estratégias de repetição, elaboração e organização do conteúdo aprendido.

De acordo com Fuza e Menegassi (2007), no caso do professor, seu papel pode ser definido a partir do conjunto de práticas legitimadas socialmente, que estabelecem os limites e possibilidades das ações realizadas pelos professores e as posições que adotam nos contextos sociais. O professor deve usar a linguagem, ou seja, conversar com seus alunos sobre o texto, expressar o que a leitura faz sentir, discutir com eles o que está sendo dito, verbalizar os passos que ele ou ela está tomando para compreender. A constância de um certo padrão é característica de toda função docente. de ações que é limitada pelas expectativas sociais associadas à posição e aos papéis que o docente desenvolve. No caso dos professores, é possível distinguir funções que estão associadas a aspectos relacionados à gestão, com aprendizado aprendizagem e com influência social.

Barragán e Medina (2008), em suas pesquisas sobre práticas de leitura e escrita na formação inicial, conseguem estabelecer três tipos de práticas diferenciadas, as instrucionais, que são encaminhados aos professores que reservam um horário específico para a realização de atividades que envolvam o conhecimento e reconhecimento de letras e relação letra-som, cujo planejamento é fundamentalmente baseado em livros didáticos, sem criar um tipo de escrita autônoma, pois para eles é primordial dominar a relação som de letra. O progresso do aprendizado do aluno na escrita é focado em correção da linha e na leitura focam na sua precisão e ritmo e ao iniciar o curso já tem os conteúdos que vão trabalhar estabelecidos.

De outra maneira, as ações situacionais, diversa da anteriores, não deixam tempo pré-determinado para conhecimento e reconhecimento de letras e relação letra-som; o trabalho de leitura e escrita é feita de forma mais espontânea com situações que surgem na sala de aula, incentivam a escrita autônoma involuntariamente de já haver domínio completo da relação ao som de letra. Para aferir o avanço dos estudantes na leitura, leva-se em consideração: como as crianças compreendem textos desconhecidos e,

quando confrontadas com a escrita, como criam curtos de forma independente; deixando seu ensinamento sobre as experiências que os alunos comumente fornecem e utilizam ferramentas como jornais, cartas, anúncios, receitas culinárias etc. ajudar as crianças neste processo (BARRAGÁN E MEDINA, 2008).

As práticas em que os professores reservam um tempo específico para o conhecimento e reconhecimento das letras e relação letra-som, Colomer (2018) menciona que trabalham a leitura e a escrita a partir de circunstâncias que surgem em sala de aula, estimular a leitura e a escrita de forma independente antes que as crianças dominem inteiramente a relação letra-som; o progresso dos alunos na escrita é determinado na correção da linha e, na leitura, fixam-se na precisão e no ritmo adequado à leitura. Seus planos são baseados nas experiências que as crianças trazem para a sala de aula e, portanto, normalmente usam utensílios como jornais, cartas, anúncios, receitas de comidas, etc. para ensinar a ler e escrever.

O exposto dá uma visão sobre as diferentes práticas que os professores podem ter ao ensinar a ler e escrever, recordando que devem trazer diversas alfabetizações, para o ensino da leitura e da escrita, lembrando que ela deve se formar em culturas e espaços alfabetizados, funcionando porque os alunos concebem a leitura e a escrita como uma função comunicativa e não como a extração de significado transmitido pelo texto. Nesta sequência de pensamentos, é muito importante que os professores estejam em um processo permanente de autoavaliação, criando assim uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que estão sendo ensinadas no ensino da leitura e da escrita.

Cagliari (2020) menciona que os melhores professores devem autoavaliar as suas práticas, colocando-se questões orientadas para o tipo de ensino que ofertam. Cabe ao professor questionar se seus alunos estão realmente compreendendo o que o currículo deve ensinar. Se ajuda e estimula os alunos a aprenderem. Se acarretam algum dano ao aprendizado

de curto prazo por meio de táticas intimidando-os, desencorajando-os em vez de estimular o seu interesse em aprender, negligenciando as necessidades de uma população estudantil diversificada ou deixando de avaliar com precisão a aprendizagem dos alunos; perguntas que todo professor deveria ser feito no ensino, já que não é necessário criar números em uma sala de aula se não atenderem ao chamado deste grupo de pessoas, através de práticas educativas adequadas e desta forma, ser capaz de melhorar a aprendizagem de diferentes conceitos ou processos (neste caso a leitura)

2.2. Dificuldades encontradas para trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula

De acordo com Reid (2003), alunos com problemas de leitura e escrita têm muito a dar para sociedade através da sua capacidade criadora, capacidades e talentos que estão sempre adormecidos e inexplorado devido à frustração de não conseguir ler e escrever fluentemente como os demais. Assim, um ambiente amigável e ajuda apropriada devem abrir caminhos para aqueles que possam ter experimentado o fracasso em sua vida escolar.

Para Kato (2017), quando afirma que é preciso haver uma mudança de atitude dentro do ambiente de aprendizagem que é compartilhado por todos os membros da equipe, bem como pelos colegas da escola, para acomodar crianças com problemas na leitura e na escrita em uma sala de aula. Isto acontece porque as pessoas com pensamentos negativos sempre desprezam esses alunos e isso diminui sua autoestima.

Levando em conta o que foi exposto, todas as crianças que entram na escola devem ser examinadas ou avaliadas para que sejam descobertas suas dificuldades de leitura e escrita para que uma intercessão precoce possa ser implementada. Conforme Breves (2016), depois dessa avaliação, uma criança receber uma explicação positiva de sua dificuldade de leitura e escrita, ele

reconhecerá sua dificuldade e o problema e sabe que algo pode ser feito para ajudá-lo e isso cria um grande alívio pois ele terá ciência da causa do seu fracasso escolar. É sempre uma virada no ponto em que a falta de confiança e o desespero são substituídos pela determinação de ter sucesso na vida. Este tipo de garantia permitiu que algumas crianças com este tipo de problemas para estudar e conseguir chegar a etapas mais elevadas de educação. É visível que diversas crianças podem não ser avaliadas, mas podem obter respostas sobre suas dificuldades de um docente comprometido com seus alunos. Infelizmente algumas crianças passam despercebidas, e sendo assim acabam não recebendo orientação e ajuda, mesmo que falas de incentivo ou não como “poderiam fazer melhor” ou “redações ruins” em seus relatórios escolares deveriam justificar mais investigação por um professor preocupado, embora com turmas maiores, isso pode ser difícil.

Porém, Bastiani (2010), quanto mais cedo o problema for detectado maiores serão as chances de intervenção. Ou seja, quanto mais novos sejam os estudantes, mais dinâmica será a intervenção corretiva e uma boa educação deve auxiliar uma criança com algumas dificuldades subjacentes na leitura. Por isso é fundamental desenvolver um trabalho para ajudar a melhorar as habilidades da linguagem falada e conscientizar a criança sobre isso devido à sua importância para a aquisição posterior da alfabetização, mas isso não acontece porque geralmente os docentes têm a tendência de seguir o currículo estipulado no Projeto Político Pedagógico da escola. Existem diversos estudos que mostram que maior será a consciência da criança sobre a estrutura fonológica estipulada das palavras antes orientação de leitura, maior será o sucesso da criança em aprender a ler. No entanto, isso não ocorre em muitas escolas. Se o problema for diagnosticado precocemente, será necessário menos tempo para que a criança se recupere, embora em muitos casos eles podem ser ajudados antes que o desânimo se instale.

Isso é vale lembrar que as dificuldades encontradas para trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula nem todas essas crianças apresentam as mesmas características, cada uma tem maneiras individuais e diferentes,

embora possam ter algumas leituras e escritas e comuns dificuldades, isso precisa ser reconhecido tanto na avaliação quanto no ensino. Isso é importante, portanto, que o professor da turma tenha algum conhecimento das características e problema de leitura e escrita que alguns alunos e exemplos típicos das dificuldades expostas por eles. Isto nem sempre é descoberto prioritariamente e é por isso que estas crianças são sempre detectadas muito tardiamente e, por isso, os docentes têm que batalhar para ensiná-los a ler e escrever.

Segundo Melo (2012), um aluno com problemas de leitura apresenta dificuldades inesperadas nas habilidades de leitura conforme a sua idade, condições cognitivas, capacidade cognitiva, influência e qualidade e quantidade de ensino. A questão não é a resposta de atraso no incremento ou deficiência sensorial. Pode ser descrita por dificuldades na leitura de uma única palavra, na pronúncia de palavras/letras, na leitura e visão de palavras, compreensão, processamento fonológico inadequado, por exemplo, eles não podem entender que as sentenças consistem em palavras, as palavras são compostas de sílabas que também são formadas de sons ou fonemas únicos.

O problema de processamento também pode ser visto na ortografia e na escrita, que geralmente são comuns com problema de leitura. Para os alunos com este problema, a dificuldade existirá apesar de ser combatido. No entanto, a capacidade de leitura destes alunos pode melhorar, embora continue a ser assinalado por uma contribuição de leitura mais lenta (LUNDBERG & HOIEN, ISAQUE, 2012).

Os alunos com dificuldades de escrita têm barreiras para expressar os seus pensamentos por escrito. Eles podem apresentar dificuldades em formar frases, usar pontuação na frase e usando palavras gramaticalmente aceitas assim como a disposição de parágrafos e vocabulário gramaticalmente aceito e organização desses parágrafos. Pode ser intrincado para que alguém consiga ler sua caligrafia, pois alguns deles escrevem cartas de cabeça para baixo ou espelham a forma de escrever. Grande parte desses

alunos tem muitos erros ortográficos em sua escrita. Com esses problemas, eles sempre se deparam com baixo desempenho acadêmico.

Pelo exposto, é necessário preparar o professor para que então possa levar os alunos a realmente aprenderem a ler, a se expressarem, a usarem a língua e a gostarem de ler. O professor é o impulsionador, animador, promotor e modelo do processo de aprendizagem da leitura na escola, por isso é fundamental garantir a sua formação e atualização, para estar em condições de promover a aprendizagem nesta área. Daí a necessidade de analisar a relação entre a prática pedagógica da leitura e a formação de professores, a fim de melhorar ou alterar o processo de ensino-aprendizagem da leitura na escola básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a consulta bibliográfica relativa ao tema de investigação a Prática Pedagógica e Aprendizagem da Leitura, permitiu apurar um conjunto de pesquisas que têm dado contributos significativos, na melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de vida. Compreendendo o papel da prática autêntica e significativa da leitura escrita no desenvolvimento da consciência fonológica. Vários estudos têm sido desenvolvidos a nível internacional e nacional, todos com abordagens diferentes, no entanto, levantam a necessidade de os alunos alcançarem condições ótimas de leitura e escrita e desenvolverem competências, aspectos fundamentais para conseguirem manter elevados níveis de aprendizagem em todas as áreas de estudo, o que lhes permite alcançar um desenvolvimento cognitivo adequado. Portanto, o objetivo geral deste artigo foi atingido no que diz respeito a revisão de refletir sobre as alternativas teóricas para o ensino e aprendizagem da alfabetização.

Sobre o primeiro objetivo que foi discorrer a respeito da leitura e escrita baseada em Emília Ferreiro, Ana Teberoski e Vygosty, conclui-se que para Ferreiro e Teberosky, a aprendizagem da leitura e da escrita se baseia no desenvolvimento construtivo da linguagem, portanto os processos de leitura, escrita e linguagem oral têm a ver com esse conhecimento. O construtivismo facilita a compreensão por parte do professor, para que sua prática pedagógica seja mais segura e compatível com os processos construtivos da linguagem. Esses autores sustentam os estudos tanto nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos do comportamento, não é um mero produto do ambiente ou resultado de suas disposições internas, é sua própria construção derivada da interação entre esses fatores, cujo desenvolvimento é diário e contínuo. Portanto, o conhecimento é uma construção do ser humano, que se realiza com os esquemas que a pessoa possui (conhecimento prévio), ou seja, que ela já construiu em relação ao seu ambiente. Evidenciou-se também que Vygotsky considera que a escrita deve ter significado para os alunos, assim como a estrutura deve ter determinados significados para as crianças. Isto se deve em grande parte a três processos que dão sentido à escrita: a experiência da leitura e da escrita, o significado da escrita das crianças e interpretações de textos.

Verificou-se também no segundo objetivo sobre apontar a importância da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula para trabalhar a leitura e a escrita, fundamentam a prática pedagógica dos professores, concluindo-se que: o discurso dos professores denota a gestão conceitual dos aspectos teóricos vinculados à teoria construtivista, enquanto uma concepção behaviorista tradicional de aprender a ler e escrever está implícita na prática pedagógica. Essa discordância entre o que foi expresso pelos professores e o que foi observado no desenvolvimento do artigo pode revelar que alguns conceitos construtivistas associados à aquisição do ler e do escrever ainda não foram internalizados pelos professores.

E o último objetivo que foi identificar as dificuldades encontradas para trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula concluiu-se que de outro ponto

de vista, e de acordo com a verificação e leituras de temas que existem sobre o assunto, pode-se refletir que os problemas na aprendizagem da leitura e da escrita têm, como causa mais frequente, alterações na consciência fonológica, responsáveis por reconhecimento e manipulação das unidades fonológicas da língua falada. Sendo assim, a consciência fonológica, considerada uma habilidade adquirida na fase pré-escolar, é torna-se uma habilidade indispensável para o procedimento de obtenção de leitura e escrita.

Finalmente, sobre a prática pedagógica de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, observou-se que muitos professores motivam seus alunos a realizarem ações pedagógicas que envolvam a leitura livre e a escrita, por meio ações pedagógicas motivacionais, colocando em prática o desenvolvimento de competências em diferentes níveis de compreensão de leitura. Eles também desenvolvem habilidades de escrita, que envolve a articulação de letras e palavras, uso adequado de conectores, ortografia e escrita.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 7ª ed. rev – São Paulo: Cortez, 2020.

BARRAGÁN, C. & MEDINA, M. (2009-12-21) **Las Practicas de la Lectura y Escritura en Educación Infantil**. XXI Revista de Educación. (10), 149-165
Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2148/b15480306.pdf?sequence=1>. Acesso em 2024.

BASTIANI, Zélia de. **Leitura E Produção De Textos: Algumas Reflexões**. 2010. Disponível em: <https://profmarceloxt.wordpress.com/artes-visuais/modulos-do-curso/mod3/>. Acesso em: 26 Dez. 2019. Val e Castanheira (2005)

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3(63), p. 439-455, set./dez. 2007.

Disponível em: < www.revistaseletronicas.pucrs> Acesso em 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**, 10ª ed. São Paulo: Editora Parma Ltda, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**, 12ª ed. São Paulo: Editora Parma Ltda, 2019.

CASSANY, D. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós.1999.

COLOMER, Teresa. CAMPS, Ana. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, Teresa. CAMPS, Ana. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

FERREIRA, Joseline Marcelino. **Reflexões Sobre A Prática da Leitura e Escrita nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**, 2016. III Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV_056_MD_1_SA15_ID5414_23072016010604.pdf. Acesso em: 26 Dez. 2019.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Mercado de letras, 1993.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERREIRO, Emitia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da leitura e Escrita**. Porto Alegre, Artes Medicas, 1985.

FERREIRO, Emitia. **Reflexões sobre alfabetização**. Ed. São Paulo: Cortez (1985. P. 22)

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Relatório final de pesquisa, 2007.

JOSÉ, FILHO, Pe. M. **Pesquisa: contornos no processo educativo**. In: JOSÉ FILHO, Pe. M; DALBÉRIO, O. **Desafios da pesquisa**. Franca: UNESP - FHDSS, p.63-75, 2006.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2017.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da Linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas.** Trad. Claudia Schilling. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFFA, Wilson. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sangra. Luzzato 2016.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2020.

LUNDBERG, I. **Twenty five years of reading research as a basis for prediction of future development.** London: Whurr publishers.2002

MELO, Terezinha Toledo Melquiades de. **A alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do ensino fundamental.** Dissertação- Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF - Programa de Pós-graduação em Educação, 2012. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2035/1/terezinhatoledomelquiadesdemelo.pdf> Acesso, 2019.

REID, G, **Dyslexia, a practitioner's handbook:** Wiley & sons Limited.2003

PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DO SISTEMA TOYOTA DE PRODUÇÃO: UMA PERSPECTIVA DE LITERATURA

Luan Maurílio da Silva Oliveira³⁴

Yara Figueiredo Dan³⁵

Edival Dan³⁶

Leopoldo Oscar Briones Salazar³⁷

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica detalhada sobre o uso e aplicação das diferentes ferramentas do modelo Sistema Toyota de Produção (STP). Com base na produção de vários estudiosos e publicações, a pesquisa explora a evolução histórica, as metodologias e as ferramentas aplicadas no STP, destacando sua relevância e impacto na gestão da produção. A análise abrange desde os conceitos fundamentais introduzidos por Taiichi Ohno até as adaptações contemporâneas em empresas brasileiras. Além disso, o artigo discute a influência da liderança na implementação do STP e os desafios enfrentados durante o processo de adoção. Por meio dessa perspectiva análise conceitual, busca-se fornecer uma visão abrangente da literatura a respeito das práticas do STP, assim como procurou identificar áreas para futuras pesquisas e inovações no campo da produção enxuta.

Palavras-Chave: Sistema Toyota de Produção. Gestão da Produção Enxuta. Revisão Bibliográfica.

ABSTRACT

This article presents a detailed bibliographic review on the use and application of different tools of the Toyota Production System (STP) model. Based on the production of several scholars and publications, the research explores the historical evolution, methodologies and tools applied in STP, highlighting their relevance and impact on production management. The analysis opens from the fundamental concepts introduced by Taiichi Ohno regarding contemporary adaptations in Brazilian companies. In addition, this

³⁴. Doutorando em Ciências da Administração. Universidad de Desarrollo Sustentable. Email: luanmaurilio@gmail.com

³⁵. Doutora em Administração Educacional. Universidad de Desarrollo Sustentable. Email: yfdan@uol.com.br.

³⁶ Pós-Doutor em Ciências da Educação. Universidad de Desarrollo Sustentable. Email: edivaldan@uol.com.br

³⁷ Pós-Doutor em Ciências da Educação. Universidad de Desarrollo Sustentable. Email: leopoldobriones@gmail.com

article discusses the influence of leadership in the implementation of STP and the challenges faced during the adoption process. For the sake of this conceptual analysis perspective, we seek to provide an open view of the literature to respect the practices of STP, as well as trying to identify areas for future research and innovation in the field of current production.

Keywords: Toyota Production System. Enxuta Production Management. Bibliographic Review.

1. INTRODUÇÃO

O Sistema Toyota de Produção (STP), historicamente conhecido no mundo para fornecer aos clientes produtos bem-feitos em tempo hábil, desenvolvido pela Toyota Motor Corporation no Japão, é amplamente reconhecido como um dos modelos de gestão de produção mais eficientes e influentes do mundo. Baseado em princípios de produção enxuta, o STP visa a eliminação de desperdícios, a melhoria contínua e a maximização de valor para o cliente. Este sistema revolucionou a maneira como as empresas produzem bens e serviços, estabelecendo novos padrões de eficiência, qualidade e flexibilidade.

A literatura sobre o STP é vasta e diversificada, abrangendo desde os conceitos introdutórios delineados por Taiichi Ohno e Shigeo Shingo, até estudos de caso contemporâneos que investigam a aplicação do sistema em diferentes contextos e setores. Esta revisão bibliográfica busca sintetizar esses conhecimentos, oferecendo uma visão abrangente sobre os princípios e práticas do STP.

Este artigo pretende abordar a evolução histórica do STP, suas metodologias e ferramentas, bem como a implementação do sistema em empresas brasileiras. Além disso, serão discutidos o papel da liderança na adoção do STP e os desafios enfrentados durante esse processo. Ao proporcionar uma perspectiva de literatura, este estudo visa não apenas consolidar o conhecimento existente, mas também identificar lacunas e

oportunidades para futuras pesquisas e inovações no campo da produção enxuta.

Através desta análise, espera-se contribuir para uma compreensão mais profunda do STP, destacando suas implicações teóricas e práticas, e fornecendo uma base sólida para gestores e acadêmicos interessados em aprimorar suas práticas de gestão da produção.

2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA TOYOTA DE PRODUÇÃO

2.1. Origem e Desenvolvimento no Japão

Em suas origens, o Sistema Toyota de Produção (STP) surgiu no Japão do pós-Segunda Guerra Mundial, um período marcado pela escassez de recursos e pela urgência de expandir o processo de produção e reconstrução econômica. A Toyota Motor Corporation, sob a liderança de Kiichiro Toyoda e com o engenheiro Taiichi Ohno na vanguarda, buscava formas de otimizar seus processos de produção (OHNO, 1997). Inspirado pelos supermercados americanos e pelas ideias de Henry Ford, Ohno desenvolveu o conceito de Just-in-Time (JIT), que visava produzir apenas o necessário, para atingir a sua efetividade, e na quantidade necessária (OHNO, 1997). Esse conceito ajudou a eliminar estoques excessivos e reduzir custos, o que era crucial para uma economia em recuperação.

Além do JIT, outro pilar fundamental do STP é o Jidoka, a automação do TPS, mas com a participação do elemento humano, busca eliminar a improdutividade. Nessa perspectiva, quando um produto defeituoso é apresentado, todo o processo para automaticamente e só continua quando um operador humano verifica se não há erro ou se a falha foi corrigida (LIKER, 2005).

2.2. Contribuições de Taiichi Ohno e Shigeo Shingo

Taiichi Ohno é amplamente reconhecido como o principal arquiteto do STP. Sua filosofia de eliminação de desperdícios (muda) e sua abordagem pragmática para resolver problemas no chão de fábrica transformaram a Toyota em um modelo de eficiência produtiva (OHNO, 1997). Ohno acreditava que os operadores da linha de produção deveriam ser treinados para saber reconhecer futuros desperdícios em todas as suas formas, o que levou ao desenvolvimento de várias ferramentas e técnicas associadas ao STP (OHNO, 1997).

Shigeo Shingo, outro engenheiro influente na Toyota, fez contribuições significativas para a implementação e refinamento do STP. Ele tornou fundamental no desenvolvimento do revolucionário sistema de produção em fluxo contínuo e pela introdução de métodos de controle de qualidade como o Poka-Yoke (à prova de erros) (SHINGO, 1996). Shingo também promoveu a ideia de melhoria contínua (kaizen), sua inclinação para o mundo industrial da manufatura começou muito jovem, quando conheceu o trabalho do americano que transformou num dos princípios mais importante do STP. Kaizen procura envolver envolve a participação de seus colaboradores na busca por melhorias incrementais e contínuas nos processos de produção (SHINGO, 1996).

Com alta formação em Controle Estatístico de Qualidade (CEP), Shingo seria responsável por deixar um legado muito importante, entre os quais se destacam três ferramentas fundamentais e hoje amplamente utilizadas:

2.3. Adaptações e Evoluções Contemporâneas

Desde sua concepção, o STP passou por diversas situações para se adaptar em crescentes evoluções para se manter destacada num ambiente de

produção em constante mudança. Nos anos 1980 e 1990, empresas ocidentais começaram a adotar os princípios do STP, adaptando-os às suas próprias culturas e contextos operacionais (LIKER, 2005). Isso levou ao desenvolvimento de uma versão ocidentalizada do STP, muitas vezes referida como "produção enxuta" ou "lean manufacturing" (LIKER, 2005).

Na era digital, o STP continuou a evoluir, incorporando novas tecnologias e práticas de gestão. A digitalização da produção, a integração de sistemas de informação e a automação avançada são algumas das inovações que têm sido incorporadas ao STP (PINTO, 2012). Essas inovações não só melhoraram a eficiência e a qualidade, mas também permitiram um maior grau de flexibilidade e capacidade de resposta às demandas do mercado (PINTO, 2012).

Além disso, o STP tem sido aplicado em uma variedade de setores além da manufatura automotiva, incluindo serviços, saúde e construção (LIKER, 2005). Essas adaptações demonstram a versatilidade e a robustez do sistema, bem como sua capacidade de se adaptar a diferentes contextos e desafios produtivos (LIKER, 2005).

3. Princípios e Metodologias do Sistema Toyota de Produção

3.1. Princípios Fundamentais

O Sistema Toyota de Produção (STP) é baseado em dois pilares fundamentais: Just-in-Time (JIT) e Jidoka. Esses princípios são complementados por uma série de práticas e metodologias que tem por meta evitar desperdícios e trabalhar para a melhoria da eficiência. O STP enfatiza a criação de valor contínuo e a eliminação de qualquer atividade que não agregue valor ao produto final (OHNO, 1997; LIKER, 2005). Os princípios fundamentais do STP incluem:

- **Respeito pelas Pessoas:** Envolve a valorização dos funcionários, incentivando a participação e o desenvolvimento contínuo. A Toyota

acredita que todos os colaboradores têm o potencial de contribuir para a melhoria contínua (SHINGO, 1996).

- **Melhoria Contínua (Kaizen):** A busca incessante por melhorias que abrange todos os processos produtivos. Isso é feito por meio de pequenas mudanças incrementais que, ao longo do tempo, resultam em grandes melhorias (SHINGO, 1996).
- **Eliminação de Desperdícios (Muda):** Identificação e eliminação de qualquer processo que não agregue valor ao produto, como excesso de produção, tempo de espera e transporte desnecessário (OHNO, 1997).

3.2. Ferramentas e Técnicas de Produção Enxuta

As ferramentas e técnicas do STP são projetadas para suportar seus princípios fundamentais e garantir a eficiência máxima no processo de produção. Entre as mais importantes estão:

- ✓ **Just-in-Time (JIT):** Just-in-Time é um sistema de gerenciamento de produção que busca produzir exatamente o necessário, no momento exato e na quantidade exata. O objetivo é reduzir estoques e melhorar o fluxo de produção (OHNO, 1997). JIT se baseia em três princípios principais:
- ✓ **Fluxo Contínuo:** Produção sem interrupções, evitando a acumulação de estoques intermediários.
- ✓ **Produção Puxada:** Produção iniciada pela demanda do cliente, em vez de previsões de demanda.
- ✓ **Takt Time:** Sincronização da produção com a demanda real do cliente, ajustando o ritmo da produção para atender à demanda exata.
- ✓ **Jidoka (Automação com um Toque Humano):** Jidoka refere-se à automação inteligente que permite que máquinas parem automaticamente quando detectam um problema. Isso permite que os operadores identifiquem e corrijam defeitos imediatamente, prevenindo a produção de produtos

defeituosos (SHINGO, 1996). Os principais componentes de Jidoka incluem:

- ✓ Parada Automática: Máquinas que detectam e param ao identificar anomalias.
- ✓ Andon: Sistema de sinalização visual que alerta os operadores sobre problemas na linha de produção.
- ✓ Separação de Trabalho Humano e Máquina: Permite que os operadores se concentrem em tarefas de valor agregado enquanto as máquinas realizam operações repetitivas.
- ✓ Kanban: Kanban é um sistema de sinalização que controla a logística de produção, indicando quando novos materiais devem ser produzidos ou movimentados. Utiliza cartões (kanbans) para sinalizar o estado da produção e controlar o fluxo de materiais (LIKER, 2005). Os benefícios do Kanban incluem:
 - ✓ Redução de Estoques: Apenas os materiais necessários são produzidos e movimentados.
 - ✓ Aumento da Transparência: Visibilidade clara do estado da produção em tempo real.
 - ✓ Melhoria da Eficiência: Fluxo de trabalho mais suave e eficiente.

3.3. Melhoria Contínua (Kaizen)

Kaizen é um dos pilares mais importantes do STP, representando a filosofia que contribui para que os colaboradores possam dar suas parcelas de contribuição visando mudanças (SHINGO, 1996). Envolve todos os níveis da organização, incentivando todos os colaboradores a sugerirem e implementarem melhorias em seus processos diários. As principais características de Kaizen incluem:

- Envolvimento de Todos: Todos os funcionários, desde operários até a alta gerência, participam ativamente do processo de melhoria.

- Pequenas Melhorias Constantes: exige a visão geral para realizar mudanças dentro da jornada de trabalho para encaminhar para as grandes melhorias.
- Cultura de Melhoria: Criação de um ambiente onde a melhoria contínua é parte integrante da cultura organizacional.

3.4. Papel da Qualidade Total no STP

A Qualidade Total é um conceito central no STP, onde a qualidade não é apenas responsabilidade do departamento de controle de qualidade, mas de todos os funcionários da empresa (PINTO, 2012). A busca pela qualidade total envolve:

- Qualidade na Fonte: Problemas de qualidade são resolvidos no momento em que ocorrem, evitando a propagação de defeitos.
- Controle de Qualidade Total (TQC): trabalhasse com métodos estatísticos, uma forma de monitoramento e controle da qualidade ao longo do processo produtivo.
- Participação dos Funcionários: Incentivar todos os colaboradores a contribuir para a melhoria da qualidade, através de treinamentos e grupos de melhoria.

4. Implementação do Sistema Toyota de Produção em Empresas Brasileiras

4.1. Estudos de Caso e Aplicações Práticas

orientação da produção para o mercado

A efetivação nas Empresas do Brasil pelo Sistema Toyota de Produção (STP) tem sido um processo gradual e adaptativo. Diversas indústrias no Brasil adotaram os princípios do STP para melhorar a eficiência e a competitividade. Um exemplo notável é a adoção do STP pela Embraer, consagrada como um

dos maiores conglomerado que fabrica aeronaves do mundo, que conseguiu reduzir seus ciclos de produção e aumentar a qualidade dos seus produtos ao implementar práticas de produção enxuta (CAMPOS e CARVALHO, 2016).

Outro exemplo é a aplicação do STP na fábrica da General Motors do Brasil, onde a introdução de ferramentas como Kanban e Just-in-Time resultou em uma significativa redução de estoques e aumento da produtividade (LEÃO e BATISTA, 2020). A experiência dessas empresas demonstra que, apesar das diferenças culturais e econômicas, os princípios do STP podem ser adaptados e aplicados com sucesso em diferentes contextos industriais no Brasil.

4.2. Desafios e Barreiras na Implementação

Apesar dos benefícios, a implementação do STP em empresas brasileiras enfrenta vários desafios e barreiras, considerado a maior é a resistência cultural à mudança. Muitas empresas têm uma cultura organizacional que valoriza a estabilidade e a continuidade dos processos existentes, o que pode dificultar a adoção de novos métodos de produção (CAMPOS e CARVALHO, 2016).

Outro desafio significativo, consiste na ausência de maiores projetos que envolva a qualificação dos colaboradores. A implementação eficaz do STP requer que todos os colaboradores, desde a linha de produção até a alta gerência, compreendam e apliquem os princípios de produção enxuta. No entanto, muitas empresas enfrentam dificuldades em proporcionar o treinamento necessário para todos os seus funcionários (NASCIMENTO e MENDES, 2018).

Além disso, as condições econômicas e políticas do Brasil também podem impactar a implementação do STP. A instabilidade econômica e as frequentes mudanças nas políticas industriais podem criar um ambiente incerto, dificultando os investimentos necessários para a adoção do STP (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2022).

4.3. Resultados e Benefícios Obtidos

Apesar dos desafios, muitas empresas brasileiras que implementaram o STP relataram resultados positivos significativos. A redução de desperdícios e a melhoria da eficiência operacional são alguns dos benefícios mais frequentemente citados. Por exemplo, a Embraer conseguiu reduzir significativamente o tempo de ciclo de produção de suas aeronaves, o que resultou em uma maior capacidade de resposta às demandas do mercado (LEÃO e BATISTA, 2020).

A General Motors do Brasil relatou uma redução substancial nos níveis de estoque, o que liberou capital de giro e reduziu os custos operacionais (RODRIGUES, 2017). Esses custos reduzidos somaram para que houvesse maiores investimentos, somando em resultados qualitativos e uma maior satisfação dos clientes e uma redução nos custos de retrabalho e garantia (SILVA, 2019).

4.4. Comparação entre Empresas Brasileiras e Japonesas

Ao fazer o comparativo que compreende a efetivação do STP junto as empresas brasileiras e japonesas, algumas diferenças culturais e operacionais se destacam. As empresas japonesas, onde o STP foi originalmente desenvolvido, geralmente apresentam uma maior disciplina e um maior compromisso com a melhoria contínua (OHNO, 1997). A cultura de trabalho no Japão, que valoriza a coletividade e o comprometimento com a empresa, facilita a implementação dos princípios de produção enxuta.

No Japão, a filosofia do STP é profundamente enraizada na cultura corporativa, onde a participação e o engajamento dos funcionários em todos os níveis são incentivados e valorizados. Os trabalhadores japoneses são

frequentemente treinados para identificar e resolver problemas de forma autônoma, utilizando métodos como o Kaizen e o Poka-Yoke que evitam a transferência de peças defeituosas de um processo para outro dentro de uma linha de produção (SHINGO, 1996).

Por outro lado, as empresas brasileiras frequentemente enfrentam desafios que envolve a cultura na Empresa, manifestada pela resistência dos colaboradores em efetuar mudanças e a falta de engajamento dos funcionários (CAMPOS e CARVALHO, 2016). A hierarquia mais rígida e a comunicação vertical nas empresas brasileiras podem dificultar a adoção de práticas colaborativas e a iniciativa dos trabalhadores. No entanto, as empresas brasileiras têm demonstrado condições adaptáveis diante das mudanças e respostas precisas para inovar em relação aos princípios do STP com práticas locais e desenvolver soluções criativas para superar os obstáculos.

Uma área em que as empresas brasileiras têm mostrado progresso significativo é na adaptação das ferramentas do STP para melhor atender às condições locais. Por exemplo, algumas empresas brasileiras adaptaram o sistema Kanban para melhor se ajustar aos fluxos de trabalho específicos e às capacidades de produção locais (LEÃO e BATISTA, 2020). Outro fator importante, sobre das Empresas no Brasil, nos investimentos visando o desempenho de tarefas de formação contínua adquire grande importância no funcionamento de programas de treinamento e desenvolvimento para capacitar seus funcionários (SILVA, 2019).

Em termos de resultados, ambas as empresas japonesas e brasileiras têm alcançado melhorias significativas em eficiência e qualidade. No entanto, enquanto as empresas japonesas tendem a se beneficiar de uma implementação mais rápida e integrada devido à sua cultura organizacional alinhada com os princípios do STP, as empresas brasileiras frequentemente precisam investir mais tempo e recursos para superar barreiras culturais e operacionais (RODRIGUES, 2017).

Essas diferenças culturais e operacionais destacam a importância de adaptar os princípios do STP às realidades locais. As experiências de empresas brasileiras e japonesas oferecem lições valiosas sobre como o STP pode ser implementado de forma eficaz em diferentes contextos culturais e econômicos, enfatizando a necessidade de flexibilidade e inovação na aplicação dos princípios de produção enxuta.

5. Influência da Liderança e Desafios na Adoção do STP

5.1. Papel da Liderança na Implementação do STP

A liderança numa Empresa é fundamental para o sucesso do Sistema Toyota de Produção (STP). Líderes eficazes não apenas introduzem e promovem os princípios do STP, mas também inspiram e engajam seus funcionários no processo de mudança. Eles atuam como agentes de transformação, incentivando uma cultura de melhoria contínua e inovação (SILVA, 2019).

Os líderes devem estar comprometidos com os princípios do STP e deve demonstrar isso por meio do trabalho colaborativo. Isso inclui a participação ativa nas iniciativas de melhoria, o suporte às equipes na resolução de problemas e a celebração dos sucessos alcançados (LIKER, 2005). O líder que busca o trabalho colaborativo, pode promover esse tipo de atitudes interna e externamente, por isso a cultura organizacional geralmente é determinada pelo estilo do líder, afetando a competitividade e assim, sugerir melhorias (PINTO, 2012).

Uma liderança eficaz no STP também envolve a capacitação dos funcionários. A liderança assume vital relevância, pois influencia decisivamente o alinhamento e o comprometimento dos indivíduos e das equipes no alcance dos objetivos organizacionais somando para o treinamento necessário para entender e aplicar os princípios de produção enxuta. Isso não apenas aumenta a competência técnica da equipe, mas contribui com o serviço alinhado aos objetivos institucionais em benefício da

comunidade, impactando diretamente no desempenho individual da comunidade e melhoria da Empresa (SHINGO, 1996).

5.2. Desafios Comuns na Adoção do Sistema

A adoção do STP não é isenta de desafios. Entre os obstáculos mais comuns estão:

- **Resistência à Mudança:** Muitos funcionários podem se sentir desconfortáveis ou ameaçados pelas mudanças nos processos de trabalho. A resistência à mudança pode ser uma barreira significativa, especialmente em organizações com culturas estabelecidas e aversas a riscos (CAMPOS e CARVALHO, 2016).
- **Falta de Comprometimento da Liderança:** A implementação do STP requer um compromisso forte e consistente dos líderes. Se a alta gerência não estiver totalmente empenhada, é provável que os esforços de melhoria fracassem (LEÃO e BATISTA, 2020).
- **Capacitação Inadequada:** A falta de treinamento adequado pode impedir que os funcionários compreendam e implementem eficazmente os princípios do STP. Sem a formação adequada, é difícil alcançar os benefícios esperados da produção enxuta (NASCIMENTO e MENDES, 2018).
- **Recursos Limitados:** Implementar o STP pode exigir investimentos significativos em tempo, dinheiro e recursos humanos. Empresas com recursos limitados podem achar difícil fazer os investimentos necessários (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2022).

5.3. Estratégias para Superar Barreiras

Para superar esses desafios, várias estratégias podem ser adotadas:

- **Engajamento e Comunicação:** É crucial envolver todos os níveis da organização no processo de mudança. A comunicação transparente sobre os objetivos, benefícios e progresso da implementação do STP pode ajudar a reduzir a resistência à mudança (LIKER, 2005).
- **Capacitação Contínua:** Programas de capacitação devem ser desenvolvidos para garantir que todos entenda como funciona os princípios do STP e tomem conhecimento e saibam como aplicá-los em suas funções diárias (SHINGO, 1996).
- **Liderança Exemplificadora:** Os líderes devem dar o exemplo, demonstrando seu compromisso com o STP através de ações concretas. Isso inclui participar de iniciativas de melhoria, apoiar as equipes e reconhecer as conquistas (SILVA, 2019).
- **Alocação de Recursos:** É importante garantir que os recursos necessários estejam disponíveis para a implementação do STP. Envolve investimentos na contratação de pessoal especializados, a aquisição de novas tecnologias e a alocação de tempo para atividades de melhoria (PINTO, 2012).

5.4. Impacto da Cultura Organizacional

A cultura organizacional, em sua concepção abrangente, ela pressupõe todas as práticas, valores, pressupostos, costumes e hábitos, filosofia, ambiente de trabalho na implementação e no sucesso do STP. Uma cultura que valoriza a melhoria contínua, a inovação e a participação dos funcionários facilita a adoção dos princípios de produção enxuta (OHNO, 1997). No entanto, culturas organizacionais rígidas e avessas a mudanças podem representar uma barreira considerável.

Empresas com uma cultura de hierarquia rígida podem encontrar dificuldades em promover a colaboração e a comunicação aberta, essenciais para o STP. Nessas organizações, pode ser necessário um esforço consciente

para transformar a cultura, promovendo valores de transparência, flexibilidade e confiança (CAMPOS e CARVALHO, 2016).

Por outro lado, uma cultura que valoriza o trabalho em equipe e a autonomia dos funcionários pode acelerar a adoção do STP. A cultura é construída a partir das formas como os colaboradores se relacionam e como interagem com os públicos externos e como participam ativamente dos processos de melhoria, e da implementação do STP, que se torna mais eficiente e eficaz (LEÃO e BATISTA, 2020).

Um exemplo positivo é a Toyota, onde a cultura organizacional está profundamente alinhada com os princípios do STP. A ênfase na melhoria contínua (Kaizen), na qualidade na fonte (Jidoka) e na produção puxada (Just-in-Time) é refletida na maneira como todos os níveis da organização operam. Essa cultura de melhoria contínua e respeito pelas pessoas tem sido fundamental para o sucesso e a sustentabilidade do STP na Toyota (LIKER, 2005).

Para as empresas brasileiras, adaptar a cultura organizacional para apoiar o STP pode exigir mudanças significativas. Isso pode incluir a criação de programas de desenvolvimento cultural, a promoção de líderes que exemplifiquem os valores do STP e a implementação de políticas que incentivem a inovação e a participação dos funcionários (SILVA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema Toyota de Produção (STP) revolucionou a indústria manufatureira ao estabelecer novos padrões de eficiência, qualidade e flexibilidade. Esta revisão bibliográfica buscou sintetizar os princípios e práticas fundamentais do STP, destacando sua evolução histórica, as metodologias aplicadas, a implementação em empresas brasileiras, e os desafios enfrentados durante a adoção do sistema.

O STP, desenvolvido no Japão pós-Segunda Guerra Mundial, teve suas

raízes em um contexto de escassez de recursos e necessidade de reconstrução econômica. Os conceitos fundamentais de Just-in-Time (JIT) e Jidoka foram introduzidos por Taiichi Ohno e Shigeo Shingo, que enfatizaram a eliminação de desperdícios e a melhoria contínua como pilares centrais do sistema (OHNO, 1997; SHINGO, 1996). Esses princípios, complementados por ferramentas como Kanban e práticas de Kaizen, permitiram à Toyota e a outras empresas que adotaram o STP alcançar níveis excepcionais de eficiência e qualidade (LIKER, 2005).

A implementação do STP em empresas brasileiras, como a Embraer e a General Motors do Brasil, mostrou que, apesar das diferenças culturais e econômicas, os princípios do STP podem ser adaptados com sucesso para contextos locais. No entanto, a adoção do STP enfrenta desafios significativos, incluindo resistência à mudança, falta de comprometimento da liderança e capacitação inadequada dos funcionários (CAMPOS e CARVALHO, 2016; LEÃO e BATISTA, 2020).

A liderança desempenha um papel crucial na implementação do STP, atuando como agentes de transformação e promovendo uma cultura de melhoria contínua e inovação. Além disso, a cultura organizacional tem um impacto significativo na eficácia da adoção do STP. Empresas com culturas que valorizam a melhoria contínua, a participação dos funcionários e a inovação tendem a ter mais sucesso na implementação dos princípios de produção enxuta (SILVA, 2019).

A revisão bibliográfica destaca a importância de adaptar os princípios do STP às realidades locais. As experiências de empresas brasileiras e japonesas oferecem lições valiosas sobre como o STP pode ser implementado de forma eficaz em diferentes contextos culturais e econômicos. Para os gestores, isso implica a necessidade de um compromisso forte e consistente com os princípios do STP, além de investimentos em treinamento e desenvolvimento de uma cultura organizacional que apoie a melhoria contínua e a inovação (PINTO, 2012).

No contexto teórico, a revisão sugere que futuras pesquisas poderiam explorar mais profundamente as adaptações culturais necessárias para a implementação do STP em diferentes países. Além disso, estudos comparativos entre empresas de diferentes setores e regiões poderiam fornecer insights adicionais sobre os fatores críticos de sucesso e os desafios enfrentados na adoção do STP.

Futuras pesquisas poderiam se concentrar em várias áreas-chave para aprofundar a compreensão e a aplicação do STP. Primeiro, estudos longitudinais que acompanhem a implementação do STP em empresas ao longo do tempo poderiam oferecer insights valiosos sobre a evolução e o impacto das práticas de produção enxuta. Além disso, a investigação sobre a integração de tecnologias digitais e de automação avançada com os princípios do STP poderia revelar novas oportunidades para melhorar a eficiência e a qualidade da produção.

Outra área promissora para pesquisas futuras é a análise das diferenças culturais na adoção do STP. Estudos que comparem a implementação do STP em diferentes países e setores podem ajudar a identificar práticas específicas que facilitam ou dificultam a adoção dos princípios de produção enxuta em diferentes contextos culturais. Além disso, pesquisas sobre o papel da liderança e da cultura organizacional na sustentação dos ganhos obtidos com o STP podem fornecer orientações valiosas para gestores e líderes empresariais.

O Sistema Toyota de Produção, com seus princípios de produção enxuta, transformou não apenas a indústria automotiva, mas também outros setores que adotaram suas práticas. A capacidade de adaptação do STP a diferentes contextos e culturas é um testemunho de sua robustez e eficácia. No entanto, a implementação bem-sucedida do STP requer um compromisso contínuo com a melhoria, a inovação e o engajamento dos funcionários em todos os níveis da organização.

Para as empresas brasileiras, a adoção do STP oferece uma oportunidade significativa para melhorar a eficiência e a competitividade em um mercado global cada vez mais desafiador. No entanto, isso exige uma abordagem estratégica que inclua o desenvolvimento de uma cultura organizacional que apoie a mudança, investimentos em treinamento e capacitação, e uma liderança forte e comprometida com os princípios do STP.

Portanto, é importante que as empresas continuem a explorar e adaptar os princípios do STP, integrando novas tecnologias e práticas de gestão que possam complementar e melhorar ainda mais os processos de produção enxuta. Dessa forma, o legado do Sistema Toyota de Produção continuará a influenciar e moldar a indústria manufatureira e outros setores por muitos anos.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, V. F.; CARVALHO, M. M. Implementação do Sistema Toyota de Produção em empresas brasileiras. *Revista Produção*, v. 26, n. 3, 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). *Competitividade Brasil 2021-2022*. Brasília: CNI, 2022.

LEÃO, A. L.; BATISTA, M. L. Aplicação do Sistema Toyota de Produção em uma indústria de manufatura: Estudo de caso. *Revista de Administração e Inovação*, v. 17, n. 3, 2020.

LIKER, Jeffrey K. *O Modelo Toyota: 14 Princípios de Gestão do Maior Fabricante do Mundo*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

NASCIMENTO, P. R.; MENDES, J. L. D. Melhoria contínua e gestão da produção: Aplicação dos princípios do Sistema Toyota de Produção. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, v. 14, n. 2, 2018.

OHNO, Taiichi. *O Sistema Toyota de Produção: Além da Produção em Larga Escala*. Porto Alegre: Bookman, 1997.

PINTO, Leonardo. *Ferramentas e Práticas do Sistema Toyota de Produção*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

RODRIGUES, J. M. *Indicadores de desempenho no Sistema Toyota de*

Produção: Um estudo comparativo entre empresas brasileiras e japonesas. 2017. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

SHINGO, Shigeo. O Sistema Toyota de Produção: Do Ponto de Vista da Engenharia de Produção. Porto Alegre: Bookman, 1996.

SILVA, A. P. R. A influência da liderança na implementação do Sistema Toyota de Produção: Um estudo de caso em uma montadora de veículos. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

JOGOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

José Eronildo de Melo³⁸

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é trazer uma análise de como os jogos em sala de aula poderão contribuir para o aprendizado da matemática no Ensino Fundamental. Para a realização deste trabalho foi usada uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, que foi fundamentada em uma revisão de pesquisas científicas atuais voltadas para o ensino da matemática. Os resultados obtidos ressaltam que através de jogos como princípio educativos contribuem fundamentalmente com o aprendizado dos alunos na disciplina de matemática. Além do mais, os alunos gostam de brincar assim, associar o jogo a matemática contribui de forma significativa para melhoria de todas as áreas psicossociais. Outra importância das atividades lúdicas é que estimulam os processos mentais, por isso a tarefa dos professores é selecionar e planejar jogos que envolvam desafios, análise e solução de problemas matemáticos para os alunos. Isso exige gerar mudanças positivas nos professores dentro da sala de aula, que estejam dispostos a utilizar diversas estratégias lúdicas no ensino para obter resultados marcantes em seus alunos.

Palavras-chave: Lúdico. Aprendizagem. Matemática. Jogo Educativo.

ABSTRACT

The general objective of this article is to analyze how games in the classroom can contribute to the learning of mathematics in elementary school. To carry out this work, a bibliographic and qualitative research was used, which was based on a review of current scientific research focused on the teaching of mathematics. The results obtained highlight that games as an educational principle contribute fundamentally to students' learning in the subject of mathematics. Furthermore, students like to play like this, associating the game with mathematics contributes significantly to the improvement of all psychosocial areas. Another importance of playful activities is that they stimulate mental processes, so the task of teachers is to select and plan games that involve challenges, analysis and solution of mathematical problems for students. This requires generating positive changes in teachers within the classroom, who are willing to use various playful strategies in teaching to obtain remarkable results in their students.

Keywords: Playful. Learning. Mathematics. Educational game.

³⁸Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable.

1. INTRODUÇÃO

Uma das áreas do conhecimento que constitui parte fundamental das diferentes etapas da educação formal é a Matemática; tanto que isso foi considerado por Raiol, (2017), como um ponto crucial de onde surgem “os problemas de desempenho dos alunos e da didática metodológica assumida pelos professores, gerando desinteresse e rejeição por parte dos alunos”. (RAIOL, 2017, p. 49).

Segundo Bizzerra (2017), esta situação exige reflexão entre aqueles que se especializaram no seu ensino, pois muitas das dificuldades que surgem nos processos de aquisição de conhecimentos matemáticos têm a ver com quem administra a matéria. Por isso, a atualização docente deve ser contínua e considerar aspectos que orientem os professores na busca por formas lúdicas e prazerosas de ensinar Matemática, a fim de despertar o interesse dos alunos pelo estudo dos conteúdos matemáticos.

Um dos temas que estão sendo mais abordados nos atuais dentro da educação é a conexão que existe em o brincar e o aprender; uma conexão que antes negava ao jogo a possibilidade de ser intermediário de processos, incentivador de conhecimento e gerador de conhecimento.

O jogo é uma das poucas realizadas individualmente ou em grupo que está no caráter do homem, estimular desde as primeiras etapas de sua vida que o leva a ter experiências e situações significativas. Para Huizinga (2014): “O jogo faz parte de lugar privilegiado no meio de expressão da criança” o jogo é uma atividade lúdica e, sobretudo, a forma de aumentar a capacidade exploratória da criança, que é a base para a construção de significados intelectuais.

Quando se fala em brincar, destaca-se que ele é uma tarefa que não é apenas agradável e longe da simples atitude passiva, mas é também um exercício criativo onde a criança tem a chance de aprender tudo o que tem necessidade para desenvolver o seu pensamento cognitivo.

A presente investigação teve como objetivo pesquisar sobre Jogos Pedagógicos para o Ensino da Matemática, e analisar se através deles, assim como trazer resultados se é possível contribuir para melhora de conteúdos matemáticos básicos e aumentando também a motivação para o seu estudo, em alunos que iniciam o ensino fundamental. O estudo trouxe por objetivo geral fazer uma análise de como os jogos em sala de aula poderão contribuir para o aprendizado da matemática no Ensino Fundamental. Para desenvolvimento do estudo compreende os objetivos específicos: descrever sobre a aprendizagem dos jogos; identificar a respeito do jogo como atividade para a aprendizagem de matemática; apontar a importância da aprendizagem significativa da matemática por meio do lúdico.

2. APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS

Brincar é um exercício que está em todas as partes do mundo, suas regras costumam alterar pouco ao longo do tempo em diferentes ambientes culturais. Pode-se dizer que não existe ser humano que não tenha realizado este tipo de exercício em alguma etapa da vida. Muitas pessoas, em alguma fase do seu crescimento, expressaram situações de vida através da brincadeira. Por isso Huizinga “expressa que a cultura, nas suas fases primitivas, tem a aparência de um jogo e se desenvolve num ambiente semelhante a um jogo” (HUIZINGA, 2014, p.48).

Dessa forma, Friedmann (2016) define o autor “o jogo como um exercício recreativo sujeito a regras e no qual se ganha ou perde. Tipos de jogos: Dependendo da maneira lúdica que o jogo é desenvolvido, os eles podem ter as seguintes classificações em: a) jogo de função, b) jogo de ficção, c) jogo de construção,

Existem autores como Bandeira (2015) que apresenta classificações utilizando diferentes critérios como: a finalidade, e a maneira de se jogar. Dessa forma, os jogos recebem as devidas classificações ou sejam: a)

cooperativos, b) livres ou espontâneos, c) regras ou estruturados, d) estratégias, e) simulação, f) estruturas adaptativas, g) populares e tradicionais. Alguns deles são brevemente descritos abaixo.

De acordo com Souza (2021), os jogos de estratégia são considerados um importante instrumento para a resolução de problemas, pois auxiliam na ativação de processos mentais; entre as características mais notáveis estão as seguintes: participam uma ou mais pessoas, possuem regras fixas que estabelecerão os objetivos, onde quem joga poderá determinar como jogar para conseguir atingir a vitória.

Segundo Ausubel (2002), inclui a aquisição de novos conhecimentos com significados e vice-versa. Seguindo o jogo de palavras, a incorporação de novos conhecimentos no aluno consolida esse processo. Sua essência reside no fato de que as ideias expressas simbolicamente estão relacionadas de forma não arbitrária e substancial com o que o aluno já conhece. Pressupõe que se manifeste uma atitude de aprendizagem, uma disposição para relacionar substancialmente e não arbitrariamente o novo material com a sua estrutura cognitiva. O conteúdo do que é aprendido é potencialmente significativo para ele; isto é, relacionáveis com a sua estrutura de conhecimento de uma forma não arbitrária ou mecânica (AUSUBEL, 1990).

Segundo Kishimoto (2012), se a intenção do aluno for memorizar literalmente o que foi aprendido, bem como seus resultados, estes serão considerados mecânicos e sem sentido. Por esta razão, alguns professores veem com alguma preocupação as respostas que os alunos dão, quando respondem de forma repetitiva ou memorizada, num ou vários conteúdos potencialmente significativos. Outro fenômeno interessante, é o alto nível de ansiedade que os estudantes mantêm devido às experiências de fracasso crônico em determinada disciplina. Por isso, falta-lhes autoconfiança nas suas capacidades de aprender de forma significativa, o que leva a uma situação de pânico que tem um impacto negativo sobre eles. Para os professores de matemática, isto é familiar, sobretudo devido à predominância do impacto

das exigências de abstração de números ou da ansiedade quanto à complexidade da estrutura matemática.

Dallabona (2021) sustenta que a aprendizagem de conceitos também pode ser conseguida através de não-exemplos ou contraexemplos; assim, os objetos, formas e figuras que contrastam com a ideia de retângulo ajudariam a esclarecer o conceito. Pois nem sempre, os alunos conseguem aprender conceitos por definições. Para Mineiro & D'ávila (2019), os conceitos de função, variável e identidade em trigonometria são muito complicados e difíceis de aprender e pode ser o melhor jeito de ensiná-los, por exemplo, seja utilizando funções sem tentar definir seu significado de forma abstrata. Assim, através do trabalho permanente deste e de outros conceitos, pode-se chegar a uma conceituação mais formal ou abstrata nos casos que melhor exemplificam este ou aquele conceito matemático.

Algumas ideias ou conceitos podem ser mais abstratos que outros e, portanto, mais difíceis. Dallabona (2021) indica a esse respeito que existem conceitos que são muito mais difíceis do que se acredita, bem como aqueles que são de natureza fácil. Portanto, é importante ter cuidado ao lidar com ideias matemáticas abstratas. O principal responsável por uma definição em matemática é o professor, pois ele comunica o conhecimento matemático.

Segundo Ranyere & Matias (2023), o novo conhecimento está intencional e substancialmente ligado a conceitos e proposições existentes na estrutura cognitiva. Quando o material de aprendizagem está relacionado arbitrariamente à estrutura cognitiva, a apreensão de novos conhecimentos é fraca. No melhor dos casos, os componentes já significativos da tarefa de aprendizagem podem ser relacionados com as ideias unitárias que existem na estrutura cognitiva (facilitando assim indiretamente a aprendizagem através da repetição da tarefa como um todo). Mas isto não torna, de forma alguma, as associações arbitrárias recentemente internalizadas, em si mesmas, relacionáveis como um todo com o conteúdo estabelecido da estrutura cognitiva. Nem os torna úteis para adquirir novos conhecimentos.

Para propor estratégias de ensino de matemática, Andreetta, Going e Sakamoto (2020), recomendam levar em consideração alguns critérios de seleção das atividades a serem realizadas. Em primeiro lugar, deve-se levar em consideração o conteúdo; propõe-se também uma adaptação de estratégias gerais que permite, por um lado, pensar em termos do desenvolvimento cognitivo dos alunos e, por outro, analisar as atividades de aprendizagem matemática e as atividades de avaliação.

Dentre as recomendações destacadas por Cotonhoto, Rossetti, Missawa (2019), diz que para o uso didático do ensino de matemática, a ênfase é colocada em: coletar: obter informações iniciais por meio de observações quantificáveis, realizando medições. Transformar e expandir os significados matemáticos modificando parcialmente uma situação inicial. Criar um problema matemático que não existia anteriormente. Assim como, usar fórmulas, algoritmos e outras propriedades matemáticas. Saber utilizar modelos matemáticos e instrumentos de cálculo, medição e design gráfico. Além de saber comunicar e generalizar conhecimentos matemáticos específicos para outras áreas curriculares e extracurriculares.

2.1. O jogo como atividade para a aprendizagem de matemática

Para mitigar esta falta de estratégias metodológicas dos professores, propõe-se um conjunto de estratégias de jogos didáticos na aprendizagem da matemática. Esta atividade é muito útil no campo educacional, conforme definido por Montero (2017)

[...] os jogos didáticos são uma metodologia ativa que contribui de maneira a desenvolver com propriedade o comportamento dos alunos, direcionando assim a disciplina que estimulará a autodeterminação e decisão que eles conseguirão obter o aprendizado em sala de aula (MONTERO, 2017, p. 4).

Como discorreu o autor, sobre a utilização dos jogos didáticos como estratégias metodológicas dos professores, que auxilia na aprendizagem da

matemática contribuindo para direcionar o conhecimento. Para Aristizábal (2016), os jogos educativos constituem ferramentas necessárias ao trabalho dos professores, por isso são considerados uma estratégia didática para a aprendizagem da matemática.

Por outro lado, Franco e Simeoli (2019), apontam que a estratégia do jogo permite desenvolver competências de cálculo e relacionamento, mobilizando as quatro operações básicas como: adição, subtração, multiplicação e divisão, reafirmando assim a interação e construção da competência matemática. Del Rey (2005) fundamenta uma situação semelhante, os jogos educativos estimulam a aprendizagem (BENDER, VENÂNCIO, 2013). Outros investigadores demonstraram que quando são instituídas relações condicionais arbitrárias entre eventos ou estímulos com um elemento comum, surgem relações que não foram ensinadas diretamente (BENDER, 2013).

Na mesma ordem de ideias, a educação ensinada através de recursos digitais hoje tem trazido e criado mudanças vertiginosas, levando ao aumento da utilização de recursos tecnológicos; as crianças utilizam os seus momentos de lazer com videogames, a escola deve aproveitar este recurso como potenciador da aprendizagem, uma vez que se expandiu nos últimos anos (GONÇALVES, RIBEIRO, 2014).

Da mesma forma, Holguin, Taxa, Flores e Olaya (2019), ressaltam que, por meio da virtualidade, vivencia-se um ambiente acolhedor, dando origem a uma nova tendência onde os estudantes passam a ter liberdade de atuar em seus métodos de aprendizagem, em que as estratégias de aprendizagem e que as vivências do estudante refletem nos jogos didáticos, os quais contribuem para dar-lhes capacitações para ter condições de também criar.

Evidências de que pesquisas mostram segundo Friedmann (2016), que jogos e videogames têm a capacidade de transformar aprendizagens não compreendidas e transformá-las em oportunidades de ensino interessantes

(LARRIVA & MURILO, 2019), abordando atividades planejadas na escola atividades, desde a motivação, desenvolvimento e avaliação formativa em todas as aulas, quando são utilizados videojogos, que vêm ajudar para que o aluno obtenha respostas positivas a nível intelectual, assim como psicossocial.

Em relação aos jogos digitais, o aluno adquire o desenvolvimento de habilidades sociais (SALVADOR, 2017). Os jogos virtuais despertam a motivação para a aprendizagem Santos (2018), o investigador afirma que os jogos digitais aumentam a atenção, a concentração e o desenvolvimento do pensamento, tal como outros, sustentam que os jogos digitais estimulam o pensamento lógico e crítico e melhoram as competências cognitivas para resolver vários problemas matemáticos (GÓMEZ, *et al.*, 2015). Consequentemente, é uma ferramenta valiosa que permite aos professores captarem a atenção dos alunos, gerando o desejo de serem participantes ativos nas atividades que desenvolvem.

Do mesmo jeito, os docentes fazem o uso de diversas estratégias no processo de ensinar seus alunos, como afirma Páramo, (2019):

[...] Nas suas reflexões incentivam os professores a utilizarem elementos básicos da tecnologia digital para os quais escolhem softwares específicos como: ferramentas Web 2.0, Ardora, Caixa de Pandora, folha de cálculo aberta do Office, vários miniaplicativos matemáticos, Geogebra Language Logo, Winplot, Wx Máxima 10, que tem entre suas vantagens a possibilidade de utilizá-los no ensino e na aprendizagem com abordagem lúdica (PÁRAMO, 2019, p. 2).

Consultados o autor citado, destaca-se a importância do jogo didático dentro da sala de aula, isso porque ajuda a melhorar o aprendizado dos alunos; além disso, os meninos e as meninas adoram brincar, pelo que esta estratégia permite-lhes desenvolver diversas áreas de desenvolvimento pessoal, bem como: emocional, física, social e cognitiva que integram atitudes sociais e promovem iniciativas de comunicabilidade, criatividade, respeito e responsabilidade (SOUZA, 2021).

É importante ressaltar outra importância das atividades lúdicas é que veem estimular os processos mentais, por isso a tarefa dos docentes é fazer

uma boa seleção e planejar jogos que contenham neles desafios, análise e solução de problemas matemáticos nos estudantes (MONTERO, 2017). Isso demanda conceber transformações positivas nos professores dentro da classe, que estejam à disposição de fazer o uso de diferenciadas estratégias lúdicas no ensino para obter resultados marcantes em seus alunos.

Por fim, relacionando o jogo com a matemática, afirma-se que a exploração do jogo passa pelas mesmas fases das estratégias heurísticas, a saber: entender quais são as regras do jogo, o que envolve compreender os movimentos e assim como os requisitos de como conseguir vencê-lo; gerar um plano que envolve a seleção de variadas estratégias possíveis e para isso a criança irá relacioná-lo com um jogo parecido com o que ele conhece e assim, responder à pergunta: Que movimentos me permitirão atacar na oposição e vencer o jogo? Ao executar o plano, o aluno coloca em ação a estratégia escolhida; e finalmente examina o resultado; aqui a criança avalia se a estratégia escolhida foi adequada ou não, para reajustá-la ou repensar uma nova estratégia (SALVADOR, 2017).

2.2. Aprendizagem Significativa da matemática por meio do lúdico

A teoria da aprendizagem significativa considera a aprendizagem como um processo segundo o qual novos conhecimentos ou informações estão relacionados com a composição intelectual do estudante de uma maneira não eventual e substantiva. Essa interação não ocorre considerando-o como um todo, mas sim com aspectos relevantes ou ideias ancoradas (AUSUBEL, 1976, 2002). A presença destas ideias, significados ou propostas de inserção, visíveis e à disposição no pensamento do estudante é o que dá significado a este novo conteúdo em interação com ele. Nessa metodologia, os novos assuntos passam a ter novo significado para o sujeito, produzindo uma transformação em sua estrutura cognitiva, que se torna, assim, progressivamente mais diferenciada, elaborada e estável.

Ausubel (2002), um dos autores mais representativos no desenvolvimento de aprendizagens significativas dentro do Modelo Educacional, afirma que para este processo é necessário que, antes de tudo, o professor conheça as capacidades intelectuais dos alunos e desta forma possa implementar estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com as suas situações e circunstâncias. Como segundo ponto, é necessário socializar e revisar os conteúdos já planejados para vinculá-los aos conhecimentos que o aluno possui, fato conhecido como estrutura cognitiva. Como terceiro fator, o professor deve garantir que o aluno esteja motivado, tenha entusiasmo e vontade de estudar, e como quarto ponto, enfatiza as estratégias e metodologias que o professor utiliza, que auxiliam na busca e coleta de conhecimento para o em prol de uma socialização profunda (ORTIZ, 2004).

Nesse sentido, Vygotsky (1995) estabelece que os processos e metodologias educacionais devem ser utilizados de acordo com os traços culturais dos alunos e as circunstâncias que surgem no ambiente estudantil, desta forma, a aprendizagem pode ser promovida através de alguma atividade que seja representativa e de interesse em obter uma formação de qualidade. Nessa direção de pensamento, Espinoza (2018) afirma que a aprendizagem significativa deve partir do desenvolvimento de estruturas de conhecimento estáveis e sólidas com atitudes voltadas à flexibilidade.

Entre os modelos para promover a aprendizagem significativa está o Comunicativo-Interativo, para López (2012), este modelo é um processo de análise para formar uma participação que leva à socialização de professores e alunos, com o qual haverá uma perspectiva e opinião de cada um. aluno, caracterização que facilitará o processo de construção de conhecimentos, hábitos e habilidades. em um ambiente educacional participativo, colaborativo e cooperativo.

Seguindo a mesma ideia Palacios, Villavicencio & Mora (2015) , mencionam que a interação entre professores e alunos deve ser sistemática; onde os alunos são participantes da comunicação no contexto da sala de aula;

Da mesma forma, Medina & Domínguez (2015) , destacam que a abordagem construtivista é uma forma de construção de conhecimento mediada pela comunicação no processo de ensino-aprendizagem, por meio da qual o professor pode promover o trabalho cooperativo, como parte de uma estratégia didática, onde os sujeitos interagem.

Embora os aspectos analisados até aqui sejam vitais para o alcance de uma aprendizagem significativa, a importância do currículo não pode ser negligenciada. Nesse sentido, López (2012) esclarece que o currículo para gerar o planejamento deve estar vinculado à didática e que atualmente é de particular interesse estabelecer flexibilidade curricular para melhor aplicação, reduzir a jornada de aula e levar em consideração as atividades que o aluno realiza através de consultas, pesquisas e trabalhos de estágio, entre outros.

Entre as contribuições de Anijovich, Cappelletti, Mora & Sabelli (2009), está a esquematização do planejamento docente em três etapas atreladas a objetivos, capacidades e competências básicas. Sendo assim, o primeiro ponto é a interpretação comportamental, que está associada com o jeito de como o currículo é trabalhado conforme o objetivo planejado em cada aula através da realização de atividades e avaliações para conseguir alcançar bons resultados de aprendizagem e suscitar conhecimento construtivista. Em segundo plano está a abordagem genética, que se baseia nas necessidades e características particulares para potencializar suas habilidades, o que está densamente relacionado com a abordagem anterior que ajuda a ver as qualidades assim como suas potencialidades para criar uma aprendizagem ativa e significativa. Em terceiro lugar, a abordagem integrada englobando as ações e o desempenho que permitem ao estudante se apossar de competências básicas para se ressaltar em práticas, habilidades e conhecimentos. Este ponto de vista possui uma riqueza metodológica que torna aconselhável a sua avaliação e implementação.

Segundo as considerações de Espinoza, Calvas & Chuquirima (2018), o currículo influencia as abordagens estruturais da turma, onde o professor pode utilizar estratégias e processos avaliativos para estabelecer um processo de formação, criando uma visão clara de como investigar para a aprendizagem ativa por meio de organização e planejamento. Por isso o planejamento exige determinar qual metodologia será utilizada, levando sempre em consideração os recursos que o professor utilizará para transmitir o conhecimento e conseguir a apreensão adequada deste por parte dos alunos.

Para isso, é preciso primeiro entender qual é o significado da didática. Espinoza (2018) assume a didática como estratégia e base para o ensino, onde os professores utilizarão técnicas e métodos para atingir os objetivos; também é importante que ele planeje estratégias que levem em consideração os recursos disponíveis para direcionar um procedimento mais seguro onde os alunos tenham capacidade de assimilar com eficiência e assim gerar uma aprendizagem significativa. O professor, por meio do planejamento didático, antecipa o que será necessário para que a aula seja executada de maneira positiva e voltada também a participação. É fundamental contar com o auxílio de especialistas para se responsabilizarem pela formação de um desenho curricular e depois executá-lo e colocá-lo em prática em sala de aula; por isso está mais ligado às necessidades e circunstâncias do aluno, as competências do professor e a promoção da investigação educacional também serão tidas em conta como um fator positivo em benefício do processo de ensino-aprendizagem.

Além do mais, García & Álvarez (2005) lembram que o planejamento didático é fundamentado na formação de uma atividade interativa, dinâmica e de aprendizagem; onde o professor poderá fazer avaliação das capacidades dos alunos e depois reforçá-las e melhorá-las de forma construtiva, o que será o fundamento essencial para alcançar uma aprendizagem significativa. Ao dar cumprimento ao planejamento didático, o professor pode traçar quais serão

as expectativas que deseja alcançar nos alunos, para assim trazer uma melhora da capacidade cognitiva, o raciocínio e o desenvolvimento.

Conforme discorre Souza (2021), dentre as sistematizações de planejamento didático, a que mais se usa é a fechada e flexível. O planejamento fechado não legitima as necessidades e características dos alunos e o professor dá sua aula conforme com o que acredita ser conveniente e adequado para alcançar a aprendizagem, não se permite a liberdade de expressão ou opinião dos alunos, o que não contribui afim de que os alunos reajam de maneira reflexiva e participativa nas aulas; já que é específico, rigoroso e mecânico. Dentre as vantagens desse planejamento didático ressalta-se que os docentes devem ensinar com convicção e domínio e não se basear em caprichos.

O planejamento flexível baseia-se na consideração das circunstâncias e problemas que o aluno enfrenta no ambiente educacional; já que o educador ensina e socializa dentro da sala de aula, proporcionando a cada aluno um espaço para expressar seus critérios e poder compartilhá-los com os demais, conseguindo assim uma construção progressiva do conhecimento, fato que dá oportunidade aos próprios alunos de descobrirem novos conhecimentos e são eles que desenvolvem as habilidades cognitivas de pensar através dos valores e atitudes que carregam dentro da sala de aula (SHAVELSON & STERN, 2019) .

Esses recursos de domínio pedagógico devem ser incutidos e desenvolvidos desde a formação do professor; Medina & Domínguez (2015), esclarecem que a formação de professores deve ser orientada por diferentes abordagens didáticas que orientem uma formação ótima de ensino-aprendizagem, que seja interagida com métodos pedagógicos, onde haja relação entre professores e alunos; da mesma maneira Espinoza (2018), ressalta que o professor deve dominar a didática e saber aplicá-la no processo educacional, isso será feito por meio de um planejamento adequado que se dê dentro do referencial curricular e assim criar uma base abrangente

com os alunos. Por outro lado, Espinoza *et al.* (2018) propõem que o planejamento e a aplicação do conhecimento didático pelos professores são importantes para a transmissão do conhecimento, levando em consideração as práticas pedagógicas como fator de aprendizagem.

Conforme expõe Souza (2021), através da análise da literatura especializada consultada e da observação científica direta do processo de ensino-aprendizagem, constatou-se que se dão as deficiências e limitações no planejamento didático do processo de aprendizagem significativa, como base para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. em aspectos de caráter metodológico, como: A não concepção do planejamento curricular como sistema; não elaboração de planos de aula como sistema de atividades para atingir os objetivos propostos.

Nesse sentido, García & Álvarez (2015) destacam que no planejamento é de singular importância estruturar a aula como um sistema de atividades, um guia para cumprir a aspiração declarada, o objetivo; mas também todas as aulas do currículo devem ser integradas como um sistema em si. A elaboração de planos de aula deve ser concebida como um conjunto de atividades bem estruturadas e sistêmicas no alcance dos objetivos propostos; mas as aulas também devem manter estreita coerência e relacionamento na continuidade do ensino e aprendizagem de novos conteúdos, não podem ser vistas como eventos isolados no desenvolvimento de um tema ou unidade curricular.

Segundo Godino (2018), planejamento, é um conjunto de atividades e ideias que são organizadas de forma sistêmica para colocá-las em prática dentro do processo educacional, permitindo ao professor estabelecer sua aula de forma ordenada e consistente no alcance dos objetivos e metas estabelecidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, planejamento bem restrito e utilização de métodos produtivos que intensifiquem o processo de ensino-aprendizagem e provoquem assim, uma aprendizagem significativa.

Medina & Domínguez (2015) destacam que o domínio dos professores sobre as ferramentas de ensino é um aspecto de vital importância a ter em mente no planejamento das aulas. Dentro destas, métodos produtivos como formas ou modos assumem uma função vital para a construção de conhecimentos, hábitos; e habilidades para alcançar uma aprendizagem significativa. Estes métodos devem ser pensados e selecionados tendo em conta os objetivos e conteúdos a abordar na aula.

Espinoza (2018) acrescenta que para um propósito tão importante é vital conceber adequadamente os métodos de ensino a serem aplicados, os quais, no caso particular da didática universitária, devem favorecer níveis de assimilação produtivos e criativos, o que leva ao planejamento, seleção e utilização de métodos que promovam uma aprendizagem intencional, reflexiva, consciente e autorregulada. Ou seja, uso insuficiente de estratégias didáticas de ensino para fortalecer as capacidades intelectuais dos seus discentes.

Nesse sentido, Eisner (1982) menciona que deve haver maior preocupação em como proporcionar um ensino melhor, por isso devem ser planejadas estratégias que ajudem a promover a aprendizagem. Por isso é necessário fazer um acompanhamento para observar quais são as necessidades educativas e assim conseguir obter maior eficácia nos currículos.

Nessa mesma linha de pensamento, Ausubel, Novak & Hanesian (1983) enfatizam que os professores devem trabalhar estratégias didáticas de ensino para potencializar as habilidades cognitivas de seus alunos e é fundamental associá-las ao guia de planejamento que facilite o professor ensinar de forma mais construtivista por meio das diversas metodologias implementadas para transmitir conhecimentos e assim alcançar uma aprendizagem significativa. O professor deve aplicar estratégias metodológicas de acordo com os objetivos do currículo que se propõem para cada turma como técnicas de aprendizagem. A avaliação também é outro

aspecto a ter em conta nestas estratégias, pois permitem analisar os resultados e conhecimentos adquiridos pelo aluno e perceber o que mais o impactou e interessou para desenvolver as suas capacidades e potencialidades.

Às vezes, as diferenças individuais dos alunos não são levadas em consideração no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, adotando-se um planeamento fechado.

Para García & Álvarez (2015), é importante ressaltar que o planeamento didático é considerado a parte em que o professor busca melhorar a qualidade do ensino por meio da pesquisa; É por isso que o planeamento não pode ser feito se o professor não conhece as características e diferenças individuais dos alunos; As estratégias de ensino devem corresponder às características e necessidades dos alunos, pois é necessário desenvolver o processo de ensino-aprendizagem num ambiente de compreensão e interação que ajude os alunos a serem mais reflexivos e ativos; e para isso, o primeiro passo é investigar os interesses de cada aluno.

Segundo Forgas (2023), o professor deve promover a interação com seus alunos e ser capaz de determinar as características de cada um; a fim de abordar as diferenças individuais e poder alcançar o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

Quanto à importância do papel do aluno no processo de aprendizagem, García & Álvarez (2015) comentam algo muito importante, expressam que o professor não deve ser o centro das atenções, o professor é o protagonista e como tal deve assumir o papel principal neste processo, uma área onde serão efetivamente formados ao longo do seu percurso estudantil e onde os alunos poderão socializar conhecimentos, partilhar ideias e sintetizar os aspetos mais relevantes de cada aula; o professor será apenas o mediador, o facilitador, o conselheiro que orienta e acompanha o aluno na aprendizagem significativa.

Tanto o professor quanto o aluno são responsáveis pelo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que deve estar refletido no planejamento didático a fim de potencializar a aprendizagem significativa. A análise dos pontos fortes e fracos do aluno e do educador tornará mais fácil antecipar e desenvolver as competências de cada um dos alunos através das atividades e ferramentas de trabalho utilizadas nas aulas.

Espinoza (2018) afirma que é essencial a interação no ambiente de sala de aula, que pode ser alcançada por meio da cooperação e colaboração entre os participantes do processo de construção do conhecimento no ambiente de sala de aula, a fim de gerar ensino-aprendizagem de forma ativa. troca de informações dos sujeitos e a comunicação necessária ao estabelecimento de interesses comuns. Sendo assim, não se promove um clima afetivo-emocional no ambiente de sala de aula.

Outro aspecto de singular importância para o alcance desta aprendizagem significativa é, sem dúvida, a educação afetivo-emocional, onde se deve considerar as características: acadêmica, cognitiva, afetiva-emocional e moral, desta forma se consegue um equilíbrio no indivíduo, e isso ao mesmo tempo permitirá que você conheça e expresse seu potencial máximo (LÓPEZ, 2012).

Martín & Boek (2017), acrescentam que para conseguir no aluno a promoção de um campo construtor da personalidade e do carácter, é necessário desenvolver: a criatividade, a capacidade de organização, a motivação e as boas atitudes perante outros num ambiente de respeito mútuo; que alcançará uma melhor aprendizagem significativa.

Escasso ou limitado uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como metodologia de ensino para promover a aprendizagem significativa. Hoje em dia de acordo com Raiol (2021), é impossível fugir das influências das tecnologias no cotidiano, por isso seu uso se torna necessário tanto como recurso didático de apoio ao ensino quanto como ferramenta na

busca construtivista do conhecimento dos alunos. O exposto significa que para alcançar o processo de aquisição cognitiva significativa por parte do aluno é necessário partir do reconhecimento das referências da cultura informática que estão presentes em seu contexto e que mobilizarão o processo de aprendizagem. Essas ferramentas, convenientemente utilizadas como meio de apoio no processo de ensino e aprendizagem, permitem que os alunos alcancem competências e aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação ao primeiro objetivo que foi abordado, ou seja, Jogos Pedagógicos para o ensino da matemática foi alcançado. Um dos aspectos que favorece o desenvolvimento intelectual dos alunos é a atividade criativa que se situa em realidades novas e significativas, uma vez que é concebida como livre e desinteressada. Observou-se que através dos jogos, uma ou mais pessoas participam deles, possuem normas fixas que constituem os alvos ou finalidades e os jogadores devem ser capazes de escolher seus próprios atos e ações para atingir os objetivos. Por isso, ao submeter os alunos a uma diversão com certas regras pré-estabelecidas, se favorece a ordenação das ideias de conhecimentos prévios associados ao tema selecionado. Em particular, quando se trata de aprendizagem matemática, os níveis de abstração são favorecidos com atividades que reforçam essa aprendizagem.

Outro aspecto evidenciado, não menos importante, foi o segundo objetivo que tratou sobre o jogo como atividade para a aprendizagem de matemática, verificou-se que ao jogar acontece a consolidação de aprendizado de todo o grupo, pois aumenta o processo de socialização por meio do compartilhamento e da cooperação na equipe trazendo o fortalecimento da aprendizagem significativa. Assim, desenvolve o pensamento lógico-matemático. Nesse sentido, a participação bem planejada, além de contribuir para uma aprendizagem significativa, minimiza

a tendência à memorização mecânica e sem sentido que é frequentemente presente nas atitudes de muitos alunos.

Finalmente o terceiro objetivo a aprendizagem significativa da matemática por meio lúdico também foi alcançado, pois através desse aprendizado obteve-se resultados positivos, pois observou-se que os alunos adquirem ótimos rendimentos e conhecimentos matemáticos de forma lúdica e divertida. Os alunos constroem o pensamento matemático baseado na investigação, manipulação e experimentação de jogos. Isso irá relacioná-lo com dados extraídos da realidade. Neste sentido, é fundamental que os alunos conheçam e tenham consciência da importância da matemática e da sua funcionalidade, aproveitando os contextos de jogo para o seu desenvolvimento, alcançando uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ANDREETA, Tiago Efrem; GOING, Luana Carramillo; SAKAMOTO, Cleusa Zazue. **O brincar e a escola: um estudo sobre o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental**. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 40, n. 98, p. 22-34, jun. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2020000100004&lng=pt&nrm=iso . acessos em 07 out. 2024.

ANIJOVICH, P., CAPPELLETTI, G., MORA, S., & SABELLI, MJ . **Faça uma formação pedagógica**. Buenos Aires: Paidós. [[Links](#)]2009

ARISTIZÁBAL, J., COLORADO, H. Y GUTIÉRREZ, H. El juego como una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento numérico en las cuatro operaciones básicas. Sophia 12(1): 1794-8932 [[Links](#)]2016

AUSUBEL, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). **Psicologia Educacional: Um ponto de vista cognitivo**. México: Trillas. 1990

AUSUBEL, DP. Psicologia Educacional. Um ponto de vista cognitivo. México: Trillas. [[Links](#)]1976

AUSUBEL, DP . Aquisição e retenção de conhecimento. Uma perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós. [[Links](#)]2002.

AUSUBEL, DP. **Aquisição e retenção de conhecimento. Uma perspectiva cognitiva.** Barcelona: Paidós. [[Links](#)]2002.

BANDEIRA, Priscilla Oliveira. **O lúdico e suas contribuições na educação infantil** / Priscilla Oliveira Bandeira, Priscilla Kézia Tavares de Souza. – João Pessoa: UFPB, 2015. 53f. Orientador: Nádia Jane de Sousa Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2431/1/POB19012016.pdf>

BENDER, V., VENÂNCIO L.. Juego de mesa para la enseñanza de habilidades monetarias: grado de aprendizaje de diferentes grupos etarios. Perspectiva en análisis de comportamiento 4(2): 2177-3548 [[Links](#)]2013.

BIZERRA, Eliane Teixeira Custódio. **A Ludicidade na Relação Ensino-Aprendizagem: O Papel Do Professor De Uma Escola De Educação Infantil De Castanhal - PA Trabalho de Conclusão de Curso** apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará - CASTANHAL - PA 2017. [https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/473/1/TCC LudicidadeRelacaoEnsino.pdf](https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/473/1/TCC_LudicidadeRelacaoEnsino.pdf). Acesso, 2024.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica.** Constr. psicopedag., São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 out. 2023. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005 Acesso, 2024.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar.** In: Revista de Divulgação Técnico – Científica do ICPG. Vol. 1 n.4 – jan.-mar./2021.

EISNER, EW **Como preparar a reforma curricular.** Buenos Aires: Ateneo. [[Links](#)]2022

ESPINOSA, E. (2018). Planejamento interdisciplinar na formação de profissionais da educação. *Professor e Sociedade* , 15 (1), 77-91. Recuperado de <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/4265/3680> [[Links](#)] 2018

ESPINOZA, E., CALVAS, M., & CHUQUIRIMA, S.. Reflexões sobre uma estratégia para ensinar geografia na Educação Básica no Equador. *Professor e Sociedade* , 109-120. [[Links](#)]2018

FEITEN, Leane Isabel. **Educação Infantil e Ludicidade. ludicidade na educação infantil: um estudo das concepções e práticas dos professores nos centros educativos do Município De Laguna, SC, Brasil.** Dissertação submetida à Universidad de Desarrollo Sustentable - Ciências da Educação. Assunção Paraguai – PY, 2023.

FORGAS, J.. Modelo de formação profissional de ensino técnico e profissional, baseado em competências profissionais, no ramo mecânico. (Tese de doutorado). Santiago de Cuba: Universidade de Oriente. [[Links](#)]2023

FRANCO, A., SIMEOLI, P.. **Un enfoque basado en juegos educativos para aprender geometría en educación primaria: estudio preliminar.** EDUC. PESQUI (45). <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945184114> [[Links](#)]2019

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, . 128 p. 2016.

GARCÍA, N. E ÁLVAREZ, B.. **Motivação do aluno através da satisfação com a disciplina. Efeito no desempenho.** Estudos sobre Educação. 13, 89-112. Obtido em <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/24311/20262> [[Links](#)]2015

GARCÍA, P., SOLANO, I., & SÁNCHEZ, M.. Análisis de una Escape Room educativa en clase de matemáticas de educación primaria: Analysis of an educational Escape Room in a primary education mathematics classroom. REDIMAT, 9(3), 273-297 2020.

GODINO, J. , Didáctica de las matemáticas para docentes. Proyecto Edumat Docentes. Universidad de Granada. [[Links](#)]2018

GÓMEZ, J., CONTRERAS, R., SOLANO, L. (2015). Juegos digitales desde el punto de vista de los profesores. Una experiencia didáctica en aulas primaria catalanas. Education in the Knowledge Society 16 (2): 2444-8729 [[Links](#)]

GONCALVES, Josiane Peres; RIBEIRO, Lizíria Gabriela Soares. **Ludicidade no 1º ano do ensino fundamental: percepção e prática das professoras.** Educação. UNISINOS, São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 258-270, set. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217762102014000300258&lng=pt&nrm=iso http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-62102014000300258&lng=pt&nrm=iso . Acesso, 2024.

HOLGUIN, J., TAXA, F., FLORES, R., & OLAYA, S.. Proyectos educativos de gamificación por videojuegos: Desarrollo del pensamiento numérico y razonamiento escolar en contextos vulnerables. EDMETIC, 9(1), 80-103. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12222> [[Links](#)]2019

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8.ed. Tradução de São Paulo: Perspectiva, 2014. 256 p. 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8.ed. Tradução de São Paulo: Perspectiva, 2014. 256 p. 2015.

KISHIMOTO, **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 17. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 128 p., 2012.

LARRIVA, M., & MURILO, M.. **EL USO DE JUEGOS DIDÁCTICOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS**. Centros: Revista Científica Universitaria, 8(1), 144-166. [[Links](#)]2019

LÓPEZ, M.. **Princípios didáticos no ensino médio**. Revista Publicaciones, 25. Obtido em <http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/025001> [[Links](#)]2012.

MARTÍN, D. E BOECK, K.. **O que é inteligência emocional?** Madri: ETAR. 2017.

MEDINA, A., & DOMÍNGUEZ, C.. **Didática, formação básica para profissionais da educação**. Madri: Universidades. [[Links](#)]2015

MINEIRO, M., & D'ÁVILA, C. (2019). **Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação**. *Educação E Pesquisa*, 45, e208494. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945208494>
<https://www.scielo.br/j/ep/a/pfxVGBRyGr7cjhYWzZkbFG#> 2019

MONTERO, B.,. **Application of educational games as a teaching: a literature review**. *PENSAMIENTO MATEMÁTICO MAIC*. 8(1). 75 - 92. file:///C:/Users/PCX/Downloads/DialnetAplicacionDeJuegosDidacticosComoMetodologiaDeEnsen-6000065%20(2).pdf [[Links](#)]2017

ORTIZ, E. E MARIÑO, M.. **Estratégias educativas e didáticas no ensino superior**, Pedagógica Universitária. Havana: MÊS. [[Links](#)]2004

PALACIOS, M., VILLAVICENCIO, F., & MORA, C.. Projeto Estilos de Educação Familiar na Cidade de Cuenca, Equador. *MASKANA*, 6(2), 31-45. Obtido em <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/487> [[Links](#)]2015

PÁRAMO, C.. Luditic Matemático: Un proyecto para enseñar y aprender en La educación básica en Colombia. *Cienfuegos* 15(70): p.377. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado> [[Links](#)]2019

RAIOL, Dienny Maria Nunes. **O lúdico como ferramenta para o processo ensino – aprendizagem na educação infantil** / Dienny Maria Nunes Raiol, Maria de Deus do Espírito Santo Souza. – São João de Pirabas, PA, 2017. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Plano Nacional de Formação de Professores, Universidade Federal Rural da Amazônia, 2021.

RANYERE, J., & MATIAS, N. C. F.. **A Relação com o Saber nas Atividades Lúdicas Escolares**. Psicologia: Ciência E Profissão, 43, e252545. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003252545>
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/bFV4Q6cZKzTJLhhmyBP3PYp/#> 2023

SALVADOR, A.. **El juego como recurso didáctico en el aula de matemática**. [[Links](#)]2017

SANTOS, E. B. **A Ludicidade Na Educação Infantil: perspectivas a partir de uma escola de Lagoa De Dentro/PB**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3406/1/EBS25112016.pdf>. Acesso em 10 de outubro, 2022

SANTOS, Santa Marli P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes. 141 p., 2018.

SHAVELSON, R. E STERN, P. . Pesquisa sobre o pensamento pedagógico, julgamentos, decisões e comportamento do professor. In, J., Gimeno Sacristán & A., Pérez Gómez (Eds.), Ensino: sua teoria e prática (pp. 372-419). Madri: Akal. [[Links](#)]2019

SILVA, Cilnaria De Mello. **O lúdico na educação infantil:brincar e jogar uma forma de aprender e ensinar**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SOUZA, Antonia Silva de. **O Lúdico Na Prática Pedagógica: O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga - Maranhão – Brasil - Dissertação - Escola Superior de Educação João de Deus, - São Luis Gonzaga do Maranhão – Maranhão – Brasil, 2021**. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37141/1/08.%20DISERTA%C3%87%C3%83O_CI%C3%8ANCIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O_ANTONIA%20SILVA.pdf Acesso, 2024.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. Barcelona: Paidós [[Links](#)]1995

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins fontes. 1984.

AS CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS DAS PRÁTICAS E DAS CONCEITUAÇÕES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

José Jaédson de Almeida Silva³⁹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as construções históricas das práticas e das conceituações teóricas da educação integral. Também é feita uma abordagem ao conceito de formação integral e são brevemente descritas as dimensões do ser humano, e o valor de orientar os alunos a desenvolverem as suas capacidades e assim, terem autonomia na sua aprendizagem. Esta pesquisa utilizou a metodologia qualitativa e pesquisa bibliográfica para sintetizar a base de conhecimento sobre o tema. Como resultado acredita-se que caracterizar as construções históricas das práticas e das conceituações teóricas da educação integral tem uma grande importância desse conhecimento para o direcionamento do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, assim como avaliar o conceito de educação integral. Entende-se que educação é garantir o desenvolvimento de todos, em todas as dimensões. A educação integral requer a centralidade da escola e, para isso, todos os alunos precisam estar plenamente desenvolvidos, e mesmo suas experiências de vida devem ser respeitadas e resgatadas pela escola. Esse é o seu trabalho. Da mesma forma, o papel dos profissionais que tornam a educação possível deve ser continuamente repensado e renovado.

Palavras-chave: Educação Integral. História das Práticas. Formação Integral.

ABSTRACT

This article aims to analyze the historical constructions of practices and theoretical concepts of comprehensive education. It also addresses the concept of comprehensive education and briefly describes the dimensions of the human being and the value of guiding students to develop their capabilities and thus have autonomy in their learning. This research used qualitative methodology and bibliographic research to synthesize the knowledge base on the subject. As a result, it is believed that characterizing the historical constructions of practices and theoretical concepts of comprehensive education has great importance for guiding the teaching and learning process in Elementary School, as well as evaluating the concept of comprehensive education. It is understood that education is to ensure the

³⁹Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de Desarrollo Sustentable.

development of everyone, in all dimensions. Comprehensive education requires the centrality of the school, and, for this, all students need to be fully developed, and even their life experiences must be respected and rescued by the school. This is its job. Likewise, the role of the professionals who make education possible must be continually rethought and renewed.

Keywords: Comprehensive Education. History of Practices. Comprehensive Training.

1. INTRODUÇÃO

Para Lima (2019), a educação das pessoas implica uma inscrição na vida social, de tal forma que, a partir disso, se possa conviver e adaptar-se ao contexto do qual se faz parte, e mais ainda, contribuir para ele, mesmo intervindo nele, para gerar uma funcionalidade cujo resultado beneficie a todos.

Vista nestes termos, como ressalta Moll (2000), a educação vai além do conteúdo cognitivo e aborda diferentes possibilidades de desenvolvimento. O anterior, baseado numa dualidade: aprendizagem pessoal e aprendizagem social; ou seja, a educação implica um processo de crescimento de cada pessoa através das aprendizagens obtidas e, ao mesmo tempo, social, correspondente à comunidade a que pertence. Nesse sentido, uma pessoa com formação educacional causa impacto sobre si mesma e sobre a sociedade da qual faz parte.

Como destacam Palazzos e Santos (2011), com base no exposto, a educação integral é ponderada como atenção urgente para influenciar um desenvolvimento estrutural da formação que contribua para a construção de melhores parâmetros de convivência familiar, educativa, laboral e social, tendo em conta um elevado grau de composição na ordem contextual que atualmente nos define.

A Educação Integral é a proposta central do sistema de ensino brasileiro e junto com todos os seus preceitos dentro das teorias do conhecimento e pedagógicos estão presentes em diversos princípios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014), pelo que é imprescindível estabelecê-la em todos as instituições escolares e níveis de ensino.

A educação integral faz referência a variadas chances e oportunidades de capacitação, não apenas de natureza intelectual. Dessa forma, está além do conceito de instrução, pois está interessada em potencializar diferentes esferas que dizem respeito ao crescimento e cultivo da mente e do corpo dos indivíduos, de mãos dadas com diretrizes axiológicas e comportamentais, cuja aplicabilidade ecoa a cidadania global, portanto os processos formais de ensino-aprendizagem exigem maiores ações, como aponta Fernandes (2008):

[...] A instituição escolar do século XXI une-se a este novo momento com o desafio de ofertar aos seus discentes instrumentos e recursos válidos para fazerem valer e funcionarem neste novo contexto. Recursos que devem ser empregados para fazer uma interpretação fiel do mundo onde vivemos, em seja onde estiver e também sem ter estabelecida a idade (FERNANDES, 2008, p. 75).

Um fundamento em que é importante que interfiram os professores que são comprometidos, com enfoques e recursos pedagógicos modernos, que lhes deem condições para tomar posse do ensino numa visão reflexiva, crítica, abrangente e mundial da sociedade atual (GALLO, 2002).

Conforme Giolo (2012), de forma generalizada, os tópicos da educação integral abordam as seguintes diretrizes temáticas: os familiares dos alunos e sua relação com a escola; os valores; esportes, saúde e alimentação; habilidades socioemocionais; e o exercício da igualdade e equidade social; e, cuidar do meio ambiente e de todo local onde ele vive.

2. CONCEITO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Segundo Giolo, (2012), o valor dos valores faz com que o homem queira cultivá-lo e tomar posse de todos, ou pelo menos o maior número possível deles, já que o homem tem fome de valores não menos do que de comida ou de sonhar. O termo educação, apesar de poder ser caracterizado em sentidos muito diversos, todos eles têm inserido o conceito de totalidade: a educação do ser humano totalmente completo, de cada uma de suas capacidades e magnitudes.

Conforme discorre Coelho (2009), esta vontade de obter, por meio da educação, um ser completo foi e ainda é um desejo muito velho na história da educação. Platão desejava dar a alma e ao corpo, a globalidade do sujeito, a mais alta perfeição e beleza possíveis; Comenius desejava que a Grande Didática tinha que ensinar “todas as coisas para todos”, a alcançar a “pansofia” ou a “Paideia”. O ideal de treinamento total de Rousseau, afastado de toda vã erudição e estudo; o projeto pedagógico marxista de educação integral, proposto por Marx, para promover a formação do homem versátil que pudesse ser ao mesmo tempo, padre, lenhador, pedreiro, crítico, sem se submeter à especialização alienante imposta pela divisão do trabalho. A reivindicação feita por Jaques Maritain (1965), era em favor de uma educação integral com o objetivo de alcançar o humanismo em sua totalidade; o objetivo da educação de Ismael Quiles, proposta no crescimento pacífico de todas as melhores características, habilidades ou competências do sujeito para sua individualidade.

Somente uma educação, cultura e trabalho completos acabarão com a escravidão. Este ideal de integridade ou plenitude não é feita somente por sobreposição ou adição de qualidades, mas por meio da união do mesmo a partir da unidade da pessoa, pois a educação se realiza no homem e este é um todo complexo em desenvolvimento do seu caráter. A não existência desse modelo integrativo proporciona a uma parcialidade ou ao crescimento

somente de um lado, causa que podem ameaçar o desenvolvimento global do ser. Tais carências são hoje recusadas em leis nacionais e internacionais, que declaram sobre a precisão de uma educação integral (CENPEC, 2006).

A educação integral baseia-se nas ideias de John Dewey, e assim visa implantar uma nova tendência na existência humana, e, para isso, fundamenta-se em questões pertinentes ao âmbito da educação, pois, segundo Anísio Teixeira, é a educação que incentiva a convivência em um mundo mais igualitário que prioriza a integridade do ser humano.

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no seu artigo 26, a este respeito: “A educação deve estar a favor do total incremento da individualidade do ser e reforçar o respeito a todos os direitos dos seres humanos e ao seu livre arbítrio”; deve também ser favorável aos direitos do homem e às liberdades fundamentais; deve fomentar o entendimento e o respeito; a empatia entre nações e todos os grupos sociais ou grupos religiosos, assim como o progresso das atividades das Nações Unidas para o crescimento da paz. Tanto a nível jurídico como pedagógico, uma educação de qualidade não é possível se não incluir no seu programa educativo o crescimento pacífico entre todas os seres humanos. A questão está na determinação das capacidades, o que elas significam e a prioridade que induz à alternativa por um significado de ser humano. Atividade cheia de complexidades e obstáculos, mas imprescindível, e posteriormente à ação de educar, pois, para educar é preciso saber previamente o que educar (GIOLO, 2012).

2.1. As construções históricas da Educação Integral

Ao longo da história, a educação nem sempre foi considerada um direito fundamental inquestionável (MAGENDZO-KOLSTREIN E TOLEDO-JOFRE, 2015). A transformação da educação está sujeita ao desenvolvimento de processos e teorias educativas (NÓVOA, 2009). Mais de quatro séculos

antes de Cristo, Sócrates indicava em relação ao processo educativo que era preciso dar voz ao aluno, ou seja, ensinar e aprender só fazem sentido por meio do diálogo e do fluxo de conhecimento. Numerosas teorias levaram posteriormente Descartes a alertar que os professores podem detectar o nível de habilidade dos alunos em relação ao estágio em que se encontram, ou seja, com o seu desenvolvimento cognitivo. Assim, pode-se sentir que a história é uma observadora de como a educação evoluiu ao longo dos séculos, nas mãos da política, da religião, da cultura, etc., com a intenção de ora fortalecer o seu propósito, ora enfraquecê-lo, em outras (AGÜERO 2019, LÓPEZ, 2013).

Saviani (1976), trata dentre vários de seus estudos que a relação entre pedagogia e a política educacional ocorreram nos vários debates na Assembleia Constituinte de 1823. Segundo o autor com a independência do Brasil em 1822, as elites tem uma pressa imensa em elaborar sua constituição logo em 1823 inspirada no absolutismo e nas monarquias europeias, de acordo com a agência Câmara de Notícias esta Assembleia constituinte de 1823. Porém, ela foi dissolvida seis meses depois porque Dom Pedro II cujo texto não agradou ao príncipe que temia que se pudesse ser comprometido o seu poder. Esse príncipe Regente então, mandou prender e exilar alguns deputados e criou um conselho de estado para a constituição que foi outorgada em 1824. Anos depois um dos líderes desse projeto Antônio Carlos de Andrada e Silva, foi o redator do texto que estabelecia que só poderia votar e ser votado quem tivesse uma renda anual igual ou superior a cento e cinquenta alqueires de farinha de mandioca, por isso ela ficou conhecida a Constituição da Mandioca e nessa perspectiva se fortalecia ainda mais o poder do que hoje é conhecido como agronegócio além da manutenção do trabalho escravo.

Dessa forma, Saviani (1976), discute o lugar da pedagogia na lei das escolas das primeiras letras de 1827 a 1954 que foi regulamentada pela lei de 15 de outubro de 1827 assinada por Dom Pedro II e estabelecia o ensino primário e dizia textualmente que no império a respeito das escolas de primeiras letras deveriam estar em todas os municípios, vilarejos e locais

mais populosos do império. Sendo assim, esta foi a primeira lei brasileira voltada à educação e definia que nas escolas de primeiras letras meninos fossem separados de meninas. E que seus currículos fossem diferentes segundo a agência Senado entendia-se que as meninas tinham menor capacidade intelectual do que os meninos então em matemática as meninas tinham menos exercícios que os meninos; enquanto eles aprendiam tudo que a disciplina de matemática lhes oferecia, elas deveriam ficar apenas nas quatro operações básicas. Na reforma denominada Leôncio de Carvalho em 1867 a 1886 que foi uma reorganização do ensino primário e secundário e estabelecia o dever do Estado em ofertar o ensino primário e introduz-se o ensino seriado e aparece pela primeira vez as classes homogêneas.

Souza (2005) descreve que o surgimento e a materialização dos grupos escolares como fundamento da proposta e ideal Republicano de uma educação popular foram modelos de escola primária brasileira no início do século 19, e nesse modelo de ensino primário durava quatro anos e já se pensava numa educação integral numa perspectiva de contemplar a educação Física intelectual e moral.

Apesar das discussões sobre educação integral serem mais modernas, e que passaram a acontecer a partir da metade do século XX, já em 1932 o Manifesto dos Pioneiros tinha na sua pauta a defesa da educação integral como direito biológico de cada ser humano e dever do Estado (AZEVEDO, 1932).

Cavaliere (2000), como exemplo cita a escola parque idealizada por Anísio Teixeira que tinha como proposta intercalar atividades cognitivas com atividades práticas, como artes plásticas, jogos de xadrez, educação física, artes cênicas música e dança distribuídas ao longo do período de permanência na escola. Nesse projeto da escola parque previa a construção de vários centros populares de educação em toda Bahia, que visava alternar a criança e o adolescente a ter acesso na escola, tanto atividades intelectuais quanto a atividades práticas, acabou não tendo êxito.

Várias iniciativas foram tomadas nos anos 80 nos anos 90, mas não foram para frente. Uma outra tentativa foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), lá no Rio de Janeiro. Entre 1983 e 1987 o governo de Leonel Brizola retomaram o projeto de educação integral de Anísio Teixeira. Então assim, mais uma vez a ideia era obter o que educação integral tinha para oferecer mais tempo para aprendizagem das crianças.

Cella (2010), ressalta que um fato referente a educação que ocorreu nos anos 80 foi buscar superar o problema da reprovação, porque o Brasil sofreu por muitos anos com muita reprovação. Principalmente quando houve uma democratização maior da escola pública, pois vários alunos que não eram da classe média, tendo acesso à escola e salas de aula aumentou demais o nível de reprovação e a educação integral com escola funcionando em tempo integral seria uma alternativa.

No governo de Fernando Collor foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança. O Governo de Itamar Franco retomou o projeto e mudou o nome, mas não a orientação, ou seja, eles foram chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICS), programas em nível Federal que apesar da orientação educação integral na verdade eles propunham a educação de caráter assistencial. Ou seja, que é dar educação para o pobre, para a pessoa que tem menos recursos, que têm menos condições na sociedade não a educação de qualidade, tem que ser para todos.

Segundo Cavaliere (2000), a educação que una todos, tem que ser uma educação boa para todos e não com divisões para o pobre ou para o rico. Então, normalmente o caráter assistencialista acaba minando o projeto assim, muitos educadores também criticaram esses projetos pois eles tratavam-se na verdade de um projeto muito mais promocional do que pedagógico.

Como destaca Coelho (2009), o padrão pedagógico de uma educação que englobe a totalidade de uma pessoa, em todas as suas particularidades,

é visto no decorrer da história e tem sido um dos assuntos principais da reflexão pedagógica de todos os tempos.

Desta forma, como ressalta Manacorda (2006), desde a antiguidade, numerosos pensadores contemplou o conceito de educação integral muito antes do próprio termo aparecer. Têm sido propostas condicionadas pelo contexto histórico, social e cultural do momento em que se inscrevem, por vezes com conteúdos muito díspares ou mesmo contraditórios (modelos liberais: Montaigne, Locke e Rousseau, comparados com o modelo marxista), e que podem parecer mais ou menos. A integralidade da educação próxima do conceito de educação integral tal como a concebemos hoje, mas que, em todo o caso, pretendia abordar as diferentes facetas do ser humano ou o que, na sua própria perspectiva, consideravam seria necessária a formação de um homem completo, capaz de integrar-se com sucesso na realidade sociocultural em que estava imerso.

A educação integral não é somente uma parte da formação educacional do ser humano, mas é uma ação de atenção urgente. Esta situação tem sido objeto de um forte interesse mundial, que, foi incluído em uma plataforma de ação, composta por 17 objetivos e 169 metas, adotadas por 193 Estados em evento que a ONU realizou em 2015. O documento que detalha essas diretrizes chama-se: Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. AGENDA 2030).

De acordo com Moll (2009), tudo isto implica centralmente o acesso e a educação de qualidade, entendida como a possibilidade de a comunidade estudantil adquirir os conhecimentos necessários à sua formação integral e atuação social, de mãos dadas com orientações didáticas e pedagógicas adequadas; o que implica a profissionalização dos grupos docentes, para capacitá-los, com vistas à transformação social. É claro, que esse fato também requer o compromisso de outros atores que estão ou deveriam estar

envolvidos nos métodos de ensino e aprendizagem, nomeadamente: alunos, autoridades educativas e pais, entre as escolas.

A educação integral enfatiza a necessidade de o indivíduo definir a sua identidade, o significado e o propósito da sua vida dentro da sociedade em que ele faz parte. Miller (1991) propôs que a educação integral deveria promover o desenvolvimento do indivíduo, concentrando-se nos potenciais intelectuais, emocionais, sociais, físicos, criativos e espirituais. Em segundo lugar, tinha de promover a importância das relações dentro dos grupos de aprendizagem. Terceiro, enfatiza a aprendizagem experiencial para construir conhecimento significativo e gerar compromisso social. Quarto, tinha de constituir-se como uma estratégia para examinar criticamente os contextos culturais, morais e políticos e desafiar ativamente o aluno a promover o progresso cultural.

Um dos principais objetivos destas escolas é que o aluno desenvolva a paixão pela aprendizagem, despertando a curiosidade e a necessidade de descobrir. Isto não é conseguido condensando a realidade num currículo académico, mas envolvendo o indivíduo num processo de ensino contextualizado, funcional e inter-relacionado (GADOTTI, 2009). A escola integral também utiliza ferramentas que agregam significado e utilidade à aprendizagem. A aprendizagem é um ato criativo que requer um sistema flexível para cada indivíduo (GIOLO, 2012). A filosofia das escolas abrangentes inclui os princípios da pedagogia Waldorf, as teorias libertárias de Dewey (1989), a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1989), os princípios da pedagogia crítica de Freire (2010), os princípios da inteligência emocional e da pedagogia dialógica. Tudo isso para trabalhar todos os aspectos da pessoa (GADOTTI, 2008).

As escolas integrais são rotuladas como escolas democráticas nas quais pais, responsáveis, alunos e professores e gestores participam do processo de tomada de decisões, tanto administrativas quanto relacionadas às práticas educacionais e ao currículo, assim como o PPP da escola. Os alunos

participam desse processo desde cedo e, portanto, aprendem a tomar decisões em grupo e a estabelecer regras e metas para a escola. Os alunos podem compartilhar os seus desejos e interesses e influenciar a sua própria educação, estabelecendo um sistema de gestão partilhada que enfatiza o ensino de valores, cooperação, justiça, compaixão e responsabilidade pelas próprias ações (CELLA, 2010). Neste tipo de educação, o papel das famílias também é essencial para apoiar o desenvolvimento integral do indivíduo.

Segundo ressalta Perrenoud (2002), os professores inspiram o desejo de aprender através de experiências da vida real, eventos atuais, artes dramáticas ou outras fontes de conhecimento, promovendo a reflexão e o questionamento em vez da memorização de conceitos. Os professores são responsáveis por desenvolver o currículo, estabelecer um clima apropriado para a aprendizagem e criar um ambiente em que os objetivos da escola sejam alcançados. Neste tipo de ensino o educador procura equilibrar liberdade e estrutura, individualidade e responsabilidade social com o objetivo de responder a cada situação de aprendizagem. Além disso, o professor deve ser capaz de extrair os pontos fortes e as habilidades do indivíduo, aceitando as diferenças e rejeitando a classificação dos alunos (MILLER, 2000). A relação professor-aluno é inclusiva, dinâmica e igualitária. O professor torna-se um facilitador, guia e mentor, promovendo a aprendizagem e a compreensão a nível académico e social (PERRENOUD, 2002).

Por outro lado, os alunos devem aprender sobre si mesmos, relacionamentos saudáveis, desenvolvimento social e emocional e persistência. Conhecer a si mesmo promove o respeito próprio e a autoestima. Aprender como se relacionar com as pessoas ao seu redor é essencial para ter relacionamentos produtivos e, por sua vez, contribuir para o desenvolvimento social. Por outro lado, a alfabetização emocional é essencial para o desenvolvimento intelectual, social e de saúde do indivíduo. Por fim, a persistência é uma aptidão essencial para superar dificuldades,

enfrentar desafios e ter sucesso em qualquer área. Os alunos devem planejar seu próprio currículo e direcionar seu próprio aprendizado (LIBÂNEO, 2014).

Conforme descrito por Hare (2010), o aluno deve: agir com total integridade e responsabilidade social e acadêmica; Ser responsável pelo seu próprio crescimento e aprendizagem através da organização, priorização e propósito para encerrar suas atividades; demonstrar flexibilidade e criatividade na resolução de problemas; conservar as relações de amizade e respeito pelo outro; estar capacitado para refletir e demonstrar uma posição de melhora permanente; mostrar capacidades para falar e escrever; ser capaz de se comprometer; buscando uma melhor visão no propósito de tomada de decisão; utilizar eficazmente os recursos disponíveis; aprecie a interconexão que existe no conhecimento humano, nos dependências e relacionamentos, debatendo questões globais e o impacto da atividade humana no meio ambiente.

Como apontam Galian e Sampaio (201),o currículo deve ser integrado, centrado em unidades temáticas, embora varie em função das necessidades e interesses dos alunos. Numa reunião em que participa gestores pedagogos e professores, é decidido o PPP assim como os conteúdo que cada disciplina vai trabalhar. Estes conteúdos definem os temas comuns que serão discutidos com todos os alunos, embora também sejam definidos objetivos individuais de cada disciplina. O conhecimento deve ser contextualizado e funcional.

Como discorrem Rodrigues e Limena (2006), as metodologias mais utilizadas são a aprendizagem baseada em projetos, o aprendizado baseado em problemas e a metodologia fundamentada em experiência, em que os alunos se tornam pesquisadores. Geralmente é utilizada a autogestão, ou seja, os alunos são gestores de seus conhecimentos. Também são utilizadas metodologias baseadas na reflexão, experiência e incerteza. Existem também exemplos de aprendizagem de serviço, em que a escola se integra na

comunidade e oferece um serviço social. Para tanto, são utilizadas metodologias ativas que dão sentido ao conhecimento estudado.

Esta escola responde aos diversos estilos de aprendizagem, características, ritmos de aprendizagem dos alunos, etc., promovendo sobretudo a colaboração e a união entre todos os sujeitos (MILLER, 2000). A aprendizagem deve ser ressaltada fazendo com que os alunos desenvolvam o pensamento crítico para resolver os problemas e no pensamento reflexivo. O planejamento da aula deve levar em consideração o trabalho em grupo para desenvolver habilidades sociais. Sendo assim, a colaboração e a cooperação são ressaltadas em vez de ser uma aprendizagem competitiva.

Como descreve Saboya (2012), as atividades de ensino-aprendizagem são muito variadas, embora se baseiem na resolução de problemas criativos, no desenvolvimento do pensamento divergente e nas competências interpessoais através do trabalho e da brincadeira cooperativa, da resolução de conflitos, de atividades em equipa e de discussões em grupo. Geralmente são utilizadas exposições, estudos de caso, simulações e jogos, excursões, palestras, debates, atividades de produção literária, leitura pública e representação literária.

De acordo com Vasconcelos (2009), como recurso didático, é criado material próprio e o aluno participa de sua construção. A utilização de manuais escolares é reduzida e a utilização de diversos materiais, como as tecnologias de informação e comunicação (TIC), é promovida. Os materiais utilizados são computadores, Internet e notícias da mídia, entre outros para a realização de trabalhos em grupo e individuais.

Sobre a avaliação como alude Hade (2010), deve ser formativa na qual são avaliados projetos, objetivos e experiências de aprendizagem. Grande atenção é dada à valorização de habilidades interpessoais, como integridade, carinho, consideração, negociação e escuta ativa. Durante o processo de

avaliação formativa, deve ser fornecido feedback construtivo, constante e de apoio.

2.2. Formação integral da pessoa

De acordo com Robles *et al.* (2012) a formação integral tem como proposta central a qualificação dos alunos como alunos, ou seja, com a maioria conseguindo o aproveitamento máximo do seu esforço, como seres humanos valiosos e criativos. Observa-se aqui que a formação integral é uma característica das escolas consideradas de qualidade, uma vez que os alunos alcançam uma série de conquistas que vão além de um único aspecto de sua personalidade.

Segundo Giolo (2012), o ser humano é considerado multidimensional, ou seja, possui diversas capacidades além das habilidades matemáticas ou linguísticas. A formação integral sugere ter uma expectativa de aprendizagem em que o discente se desenvolva de forma responsável, ética, crítica, participativa e solidária, tendo também habilidades para agir em seu ambiente.

Dessa maneira, como escreveu Giolo (2012), implica que aquelas escolas que possuem planos e atividades voltadas ao desenvolvimento de diversos aspectos da inteligência alcançam resultados superiores. Ao não focarem apenas no intelectual, reconhecem e apoiam outras vertentes dos alunos, que, ao sentirem-se identificados e apoiados nos respetivos talentos, demonstram maior integração e melhor desempenho.

Atualmente como alude Gohn (2006), uma constante nas escolas consideradas de qualidade é o fato de terem atividades ou programas que vão além dos aspetos acadêmicos básicos, ou seja, proporcionam valor acrescentado (aulas de dança, clubes de fala, aulas de línguas, robótica, informática, desenho, xadrez, ambiente livre de violência, desenvolvimento

emocional, etc.) ou possuem pessoal capaz de reconhecer e aprimorar habilidades além da simples aula expositiva, ou seja, podem de alguma forma estimular o desenvolvimento integral.

Como ressalta Gonçalves (2006), é de grande relevância distinguir que as metodologias que têm no centro os alunos, ocupam o ponto crucial na qualidade das escolas em função de desenvolvimento integral. Os participantes da comunidade educativa, especialmente gestores e professores, também devem conservar-se em constante formação, pois são decisivas no desempenho. da instituição.

Voltando a Schmelkes (1994) em que menciona que “A qualidade das pessoas é a primeira preocupação da filosofia da qualidade. Um sistema em que a qualidade é buscada garantirá que as pessoas desenvolvam ao máximo seu potencial” (SCHMELKES 1994, p.76). Esta filosofia é partilhada para além do sector educativo, mesmo nos padrões de qualidade das grandes empresas é uma exigência que os seus membros estejam em formação permanente para alcançar a visão declarada da instituição. Para Medina (2014):

[...] Alcançar a liderança com aspectos humanos requer descobrir todas as pessoas do programa a partir das características e papéis que assumem, fazer com que os professores atuem nesse sentido e que os alunos e famílias vivenciem tal programa como um projeto valioso e transformador no qual se sintam envolvidos (MEDINA, 2014, p. 95).

A escola é constituída por elementos humanos (professores, diretores, alunos, funcionários administrativos, pais e demais membros da comunidade), estes elementos, principalmente os professores, devem ter um desenvolvimento constante e integral para dominarem novas competências que os apoiem na alcançar a visão estabelecida. Para Imbernón (2011), o bom funcionamento da escola, depende, em grande medida, da formação de um corpo docente qualificado e motivado, capaz de garantir o cumprimento dos objetivos educativos. As organizações internacionais e a investigação educacional reconhecem, nestas características, fatores cruciais que estão associados a um melhor desempenho académico e social dos estudantes.

Pode-se concluir que não basta que uma escola tenha programas que contenham o desenvolvimento integral dos estudantes; se os professores e gestores não tiverem desenvolvimento e capacitação constantes, não conseguirão dar o suporte adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após desenvolver o primeiro objetivo do artigo que abordou o conceito de educação integral verificou-se que a responsabilidade dos professores como mediadores do processo educativo, especialmente no ensino fundamental, é grande, pois estão formando pessoas para o futuro, que terão que enfrentar as mudanças globais e se não estiverem preparados, as consequências impactarão gerações crescentes. Por esta razão, a formação integral, que significa a formação do homem totalmente completo em todas as áreas de sua vida, é essencial na educação e os professores devem saber como abordá-la e desenvolvê-la nos seus alunos.

Referente ao segundo objetivo que tratou sobre as construções históricas da educação integral observou-se que o caminho percorrido da educação integral no Brasil teve diversos projetos educacionais desenvolvidos em alguns períodos da educação brasileira formatados de maneira ordenada, porém, sem que houvesse uma preocupação com seu prosseguimento ou caráter único. Verificou-se então, que ainda é necessário que haja maior atenção na questão da escola integral para que tenha inserida em seu ambiente todos os alunos formados como um ser integral, independente do seu contexto social. A instituição educacional com todas as propostas educacionais que foram desenvolvidas durante a história da educação ainda não constitui o espaço de transformações sociais como deve ser, mas políticas públicas têm sido implantadas mesmo que a passos lentos e caminham para que a sociedade possa usufruir uma escola integral com

seres integrais que continuem se desenvolvendo permanentemente no decorrer de toda sua vida.

De acordo ao terceiro objetivo proposto formação integral da pessoa aponta-se que para o desenvolvimento integral do ser humano implica promover o desenvolvimento dos valores humanos mais elevados, característicos do ideal de homem que se quer formar, onde prevalecem o humanismo, o patriotismo, a solidariedade, a honestidade, a justiça, a responsabilidade entre outros valores e qualidades essenciais para todos os seres.

Finalmente, verificou-se também que ser, envolve potencializar o desenvolvimento cognitivo do aluno, utilizando métodos e meios que contribuem para o desenvolvimento sensório-perceptual, a memória lógica, o pensamento lógico e criativo e a criatividade na imaginação. Sentir implica não só ter valores, conhecimentos e sentimentos elevados, mas também ser capaz de aplicar de forma consistente tudo o que sabe através do desenvolvimento de um sistema de hábitos, competências e habilidades que se traduzem num profissional competente. Saber fazer implica, finalmente, que tudo o que foi dito acima pode ser socializado através do uso adequado de todos os recursos da linguagem no seu sentido mais amplo, alcançando a competência comunicativa necessária a um profissional do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Educação integral é meta do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-08/educacao-integral-e-meta-do-plano-nacional-de-educacao>.

CAVALIERI, A. M A Educação integral na obra de Anísio Teixeira. Trabalho apresentado. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2000.

CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil: História, desafios e perspectivas.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2010.

CENPEC - Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Tecendo redes para a educação integral: seminário nacional.* São Paulo: Fundação Itaú Social; São Paulo: UNICEF, 2006.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral:** Uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc. Campinas*, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: Acesso em: 11. Junho de 2024.

COELHO. **História da Educação Integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: 19 jan, 2024.

COELHO, L.M.C.C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DEWEY, J. *Democracia y Educación.* Madrid: Morata.1989

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Organização do documento:** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía y otros textos.** La Habana: Caminos.2010

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. **Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 403-422, 2012.

GALLO, Silvio. **A educação integral numa perspectiva anarquista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARDNER. H.;HATCB, T. Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, v.18, n.8. p.4-10, 1989.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral. Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate.** MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educacionais.* Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 94 – 10.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2006, vol. 4, n. 50.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec, São Paulo, n, 2, 2. Sem. Edição Especial sobre Educação Integral, 2006.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.** Barcelona: Graó.2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino/aprendizagem?** In. BARRA, V. Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014. Disponível em: Acesso em:2024.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: Pensamento e ação.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2019.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARITAIN, J. Humanismo integral. Tradução de Alceu Amoroso Lima. São Paulo: Nacional, 1965.

MILLER, R. **A brief introduction to holistic education. The encyclopaedia of informal education.** Recuperado <http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/> 2000 Acesso 2024

MOLL, Jaqueline. Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLL, Jaqueline **Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC\Secad, 2009a.

NÓVOA, A. Educación 2021: para una historia del futuro. Revista Iberoamericana de educación, 49(1), 181-199.2009

PALAZZO, J. ; SANTOS, F. M. **Educação Integral e educação em tempo integral: desafios e contradições na construção da cidadania.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM POLÍTICA E GOVERNANÇA EDUCACIONAL PARA A CIDADANIA, DIVERSIDADE, DIREITOS HUMANOS E MEIO AMBIENTE, 2011, Brasília.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROBLES, M.; BRAATHEN, S. Online assessment techniques. *Delta Pi Epsilon Journal*, v. 44, n. 1, p. 39-49, 2012. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/93435/>. Acesso 2024.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175p.

SABOYA, M. G. F. **Programa Mais Educação: uma proposta de Educação integral e suas orientações curriculares**. Rio de Janeiro, 2012. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A educação no centro do desenvolvimento econômico**. In: BARROSO, Aloísio; RENILDO, Souza (Orgs.). *Desenvolvimento: ideias para um projeto nacional*. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2010a, p. 247-264.

SAVIANI, D. **Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71**. In W.E. Garcia (Org.). *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento* (pp. 174-194). Mc Graw-Hill do Brasil.1976

SCHMELKES, S., et al. **Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: estudio comparativo en cinco zonas del estado de Puebla**. México: Centro de Estudios Educativos, mimeo, 1994.

SOARES, L. **A formação do educador de jovens e adultos**. In: SOARES, L. (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UNESCO. **Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014**. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf> 2014

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

YUS, Rafael. **Educação Integral: Uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artme. 2002.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: Desafios e Conflitos na Relação entre Formação Acadêmica em Administração e Mercado de Trabalho

Fabiana Holler Baptista⁴⁰

RESUMO

O papel do profissional de Administração no contexto empresarial é multifacetado, envolvendo a gestão das operações cotidianas e a responsabilidade pelo planejamento e execução de estratégias que conduzam a organização a atingir seus objetivos e metas. Nesse contexto, a educação desempenha um papel crucial, pois sem ela, o desenvolvimento profissional em qualquer área se torna inviável. A Educação Superior, por sua vez, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento econômico e social. Ela atua como formadora de recursos humanos altamente qualificados e desempenha um papel essencial na produção científico-tecnológica. Diante desse cenário, a relação entre a educação superior e o mercado de trabalho se torna um tema relevante de pesquisa. Portanto, neste artigo, propomos analisar a interseção entre o ensino na área de Administração, e os desafios do mercado de trabalho. Um dos principais dilemas enfrentados pelos alunos reside na discrepância entre o conhecimento adquirido durante a formação acadêmica e a realidade prática do mercado. Muitas vezes, os recém-formados não conseguem aplicar diretamente o que estudaram. Durante nossa análise, identificamos que o curso de Administração frequentemente carece de uma qualificação profissional mais especializada e de uma grade curricular atualizada. A combinação de uma regulamentação eficaz com um currículo moderno pode transformar a formação em Administração, preparando profissionais competentes e alinhados com as demandas do mercado

Palavras-chave: Educação Superior. Administração. Mercado de Trabalho.

ABSTRACT

The role of the Administration professional in the business context is multifaceted, involving the management of daily operations and the responsibility for planning and executing strategies that lead the organization to achieve its goals and objectives. In this context, education plays a crucial role, as without it, professional development in any field becomes unfeasible. Higher Education, in turn, is intrinsically linked to economic and social development. It acts as a training ground for highly qualified human resources

⁴⁰ Fabiana Holler Baptista, Professora de Economia da Cooperativa Educacional de Vilhena RO - FAVOO, Doutora em Ciências da Educação pela UDS em 2023, Mestre em Ciências da Educação pela UDS em 2021, Especialista em Gestão Empresarial e Recursos Humanos pela FAMA em 2009, Bacharel em Economia graduada pela UNEMAT em 2007. <https://orcid.org/0009-0004-9350-0836>.

and plays an essential role in scientific and technological production. Given this scenario, the relationship between higher education and the job market becomes a relevant research topic. Therefore, in this article, we propose to analyze the intersection between education in the field of Administration and the challenges of the job market. One of the main dilemmas faced by students lies in the discrepancy between the knowledge acquired during academic training and the practical reality of the market. Often, recent graduates cannot directly apply what they have studied. During our analysis, we identified that the Administration course frequently lacks more specialized professional qualification and an updated curriculum. The combination of effective regulation with a modern curriculum can transform Administration education, preparing competent professionals aligned with market demands.

Keywords: Higher Education. Administration. Job Market.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a carreira de administrador tem ganhado destaque significativo no cenário brasileiro. Isso é evidenciado pelos dados do Ministério da Educação, que apontam a oferta de mais de 1.500 cursos de Administração em todo o país, atendendo a uma demanda expressiva de estudantes (RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA, 2016). Em 2014, esses cursos formaram mais de 800 mil graduandos, representando um contingente considerável de potenciais profissionais (Ministério da Educação/INEP, 2015).

Além disso, os cursos de Administração registraram o maior número de ingressantes anuais naquele ano, com cerca de 300 mil novos alunos matriculados. Essa estatística representa aproximadamente 11% do total de matrículas efetuadas em instituições de ensino superior no Brasil. A busca por formação em Administração continua atraindo um grande número de estudantes em todo o país.

No contexto geral, o número de profissionais com título de bacharelado ou com cursos superiores específicos nas diversas áreas da Administração supera os 6,5 milhões. Essa ampla base de formação reflete a

relevância e a diversidade de oportunidades que a carreira oferece, desde atuar em empresas privadas até em órgãos públicos, organizações não governamentais e empreendimentos próprios.

Apesar do expressivo número de cursos e alunos matriculados nas escolas de Administração nos últimos anos, é fundamental reconhecer que a qualidade da formação enfrenta desafios. O crescimento na quantidade de cursos nem sempre foi acompanhado pela excelência no ensino (CASTRO, 1981, DE SOUZA et. al., 2018). Em um contexto em que quase 30% dos indivíduos são considerados analfabetos funcionais (INEP, 2015, p.168), as instituições de ensino em Administração se deparam com estudantes que apresentam deficiências na habilidade de leitura e compreensão de textos. Essas habilidades são essenciais para acompanhar um curso universitário.

Conforme argumentam os autores Bloom, Reenen (2010) e De Souza et. al. (2018), essa defasagem na educação básica tem impactos diretos no mercado de trabalho e na competitividade do Brasil no cenário global. As empresas brasileiras frequentemente apresentam indicadores inferiores aos de seus competidores internacionais em diversas competências de gestão. Um dos fatores centrais para essa situação é a qualidade dos seus administradores (JACOBIDES; WINTER, 2012, DE SOUZA et. al., 2018).

A Associação para o Avanço das Escolas de Negócios (AACSB, 2012), a maior acreditadora mundial de programas de Administração, destaca que a formação dos administradores desempenha um papel crucial no desenvolvimento econômico local. Por consequência, as competências dos administradores são fundamentais para o desempenho de qualquer organização. Em um mercado instável, a capacidade de desenvolver práticas gerenciais dinâmicas e manter uma atitude versátil e questionadora é essencial para os gestores atuais (HELFAT; PETERAF, 2014, DE SOUZA et. al., 2018).

Na formação de um profissional de Administração, é crucial considerar questões de natureza subjetiva e menos instrumental. Isso é

necessário para construir um perfil de administrador criativo e capaz de reorganizar continuamente o ambiente organizacional (AUGIER; TEECE, 2009, DE SOUZA, et. al., 2018). Com base nessas definições e considerando o que se espera dos campos científicos, como a produção de respostas, este trabalho tem como objetivo principal analisar a interseção entre o ensino na área de Administração, e os desafios do mercado de trabalho.

Nesse aspecto, a ciência enfrenta uma grave crise de replicação. Esta crise, apontada por alguns estudiosos, pode estar ligada ao que se chama de “explosão de escolas superiores” e à provável falta de acompanhamento na qualidade prestada pelas instituições, dado que a demanda por diplomas é constante. Observa-se ainda que empresários investem em novas escolas de ensino superior, mas a ausência de qualidade continua sendo um problema. O ensino, na maioria dessas instituições, está aquém do desejado (PASTORE, 2013).

Partindo das premissas, de que há uma busca urgente por qualificação profissional e que regulamentações e leis frequentemente exigem determinados graus de escolaridade, surge uma indústria preparatória de acadêmicos que não têm a menor noção de como conduzir seus trabalhos e suas profissões. Na área de Administração, a situação não é diferente. Quem empregaria alguém recém-formado, sem experiência, que tenha feito um curso de graduação sem real aprofundamento, e lhe daria poder de execução numa grande companhia? Nesse sentido, o propósito final desta pesquisa é identificar como equilibrar o conhecimento teórico com as demandas práticas do mercado de trabalho? O modelo de estudo para a elaboração deste artigo é a revisão bibliográfica de temas pertinentes ao debate.

2. EXPANÇÃO UNIVERSITÁRIA E O DILEMA DOS DIPLOMAS

Nos últimos 20 anos, o ingresso nas universidades tem experimentado um crescimento significativo. No Brasil, essa expansão do número de universitários é notável e talvez sem paralelo em outras áreas do mercado educacional. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Inep (2013), o total de matrículas no Ensino Superior cresceu 81% entre 2003 e 2012.

Entretanto, em contrapartida a esses números, Burgos (2016) argumenta que o principal motivo para essa expansão universitária é a crescente demanda dos estudantes, enquanto o mercado de trabalho não acompanha essa expansão na mesma proporção. Muitos acreditam que não possuir um diploma universitário é arriscado, pois a ideia básica é que, sem um curso superior, não se está competindo pelas melhores oportunidades de emprego. Assim, o diploma se tornou, em certo sentido, um utilitário, uma espécie de passaporte para o mundo profissional.

A professora de educação Alison Wolf, do King's College em Londres, defende uma tese polêmica: a de que a necessidade de tantas pessoas possuírem diplomas universitários merece questionamento. Em seu livro "Does Education Matter?" (A Educação É Importante?), ela explora por que desconfia da relevância do diploma em um mundo cada vez mais educado. Após estudar diversos países, Wolf sugere que melhores níveis educacionais são provavelmente resultado, e não causa, do crescimento econômico (BURGOS, 2016).

Conforme observado por Burgos (2016), a massificação do ensino superior trouxe consigo uma mudança no comportamento dos empregadores. Muitos trabalhos que anteriormente não exigiam qualificação universitária agora a demandam, simplesmente porque as empresas consideram que indivíduos que não se dedicaram à faculdade não estão adequadamente preparados para o mercado de trabalho. O diploma, portanto, não serve mais

apenas para abrir portas profissionais; ele também atua como uma salvaguarda para não fechá-las.

No atual cenário, deparamo-nos com oportunidades de qualificação realizadas de forma insuficiente. Isso culmina em um mercado de trabalho repleto de indivíduos portadores de diplomas universitários, porém com um déficit significativo de conhecimento em suas respectivas áreas de atuação. Com frequência, esses profissionais não conseguem desempenhar funções que demandam um grau técnico adequado.

De acordo com Moreira (2006), O conceito de “analfabetismo funcional” tem evoluído. Anteriormente, limitava-se à capacidade básica de ler, escrever e contar. Contudo, atualmente, considera-se também a falta de habilidades necessárias para atender às demandas cotidianas.

Mesmo alguém que saiba ler e escrever frases simples pode não possuir as competências essenciais para se desenvolver pessoal e profissionalmente (ETHOS, 2007). Esse conceito ressalta a importância não apenas de adquirir habilidades básicas de leitura e escrita, mas também de desenvolver competências que permitam uma participação efetiva na sociedade e no mundo profissional.

Diante da crescente exigência do mercado por qualificação rigorosa, muitas pessoas buscam capacitações com o único objetivo de obter diplomas, em vez de adquirir conhecimento relevante para suas áreas de atuação. Essa dinâmica complexa entre formação formal e habilidades práticas continua a gerar discussões e reflexões importantes.

O relato de Rocha sobre suas percepções durante o período acadêmico é bastante revelador. Ele observou que muitos de seus colegas de sala estavam presentes apenas para obter o diploma universitário, visando garantir um emprego razoável, e não por aptidão, vocação ou paixão pela profissão para a qual se formariam (ROCHA, 2011).

Esse dilema entre diploma e conhecimento é uma questão recorrente. O diploma representa a certificação formal de conclusão de um curso,

enquanto o conhecimento abrange as habilidades e competências adquiridas ao longo desse percurso. O mercado de trabalho, por sua vez, tem suas próprias demandas e expectativas.

Contudo, é fundamental ir além das discussões teóricas. Precisamos adotar medidas que promovam um progresso real na vida das pessoas e no mercado de trabalho. Isso envolve não apenas a obtenção de um diploma, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas, a aplicação do conhecimento adquirido e a preparação para os desafios do mundo profissional.

2.1. O Ensino da Administração

O curso de Administração é um dos mais procurados no Brasil, frequentemente figurando entre as três opções mais demandadas pelos brasileiros. Sua história remonta a 1931, quando o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) em São Paulo começou a disseminar métodos administrativos. Posteriormente, em 1938, com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), esses métodos foram difundidos com foco na capacitação de servidores públicos.

A Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN), fundada em 1941 em São Paulo, adotou os métodos pedagógicos da Graduate School of Business da Universidade de Harvard, embora só tenha sido oficialmente reconhecida pelo Ministério da Educação em 1961. Paralelamente, a industrialização nas décadas de 1930 e 1940 impulsionou a criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 1944. A FGV, distinta do modelo tradicional de educação superior, concentrou-se na formação de administradores e na disseminação da Teoria da Administração no país.

Em 1951, a FGV criou o Instituto Brasileiro de Administração (IBRA) para descobrir e lapidar jovens administradores. No ano seguinte, implantou a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) no Rio de Janeiro. Todo esse desenvolvimento culminou na criação da profissão de administrador no

Brasil, oficializada pela Lei nº 4.769 de 1965 e regulamentada pelo Decreto nº 61.934 de 1966, posteriormente alterado pela Lei nº 7.321 de 1985. Essa trajetória histórica reflete a importância contínua da Administração como campo de estudo e profissão no Brasil.

Segundo Frizzo (2014), a formação acadêmica em Administração é amplamente demandada e, naturalmente, espera-se que prepare os alunos de maneira objetiva para atuarem nessa área profissional. No entanto, uma análise mais aprofundada revela uma alocação multifocal dos graduados em Administração, que nem sempre está alinhada com as expectativas do curso.

Enquanto um estudante de Medicina, ao concluir sua formação, se torna um médico, os alunos de Administração enfrentam uma realidade diferente. Eles são compelidos a desempenhar uma variedade de funções, embora inerentes à área, que nem sempre são objetivas. Essa versatilidade exige que o administrador esteja preparado para atuar em diferentes níveis hierárquicos, coordenar equipes, tomar decisões estratégicas e lidar com setores diversos da economia e da indústria (FIZZO, 2014).

O ensino da Administração enfrenta desafios significativos, conforme destacado por Fischer (1984). Um dos principais problemas é a percepção da Administração como campo de conhecimento e matéria de ensino, o que frequentemente resulta em uma fragmentação do conteúdo programático. Os currículos são estruturados com diversos tópicos sem critérios claros de integração.

Segundo Fischer, os currículos oferecidos pela maioria dos cursos de Administração não promovem de maneira eficaz a formação técnica e instrumental necessária para o exercício profissional. Além disso, existe uma lacuna na formação do administrador como um indivíduo com visão pluralista da realidade, capaz de reconhecer as contradições presentes na sociedade brasileira.

Outro desafio relevante é a escassez de docentes preparados especificamente para lecionar em cursos de Administração. Diferentemente

de áreas mais tradicionais, como Medicina e Engenharia, que frequentemente contribuem com pesquisas e ciências dentro das próprias universidades, os cursos de Administração enfrentam uma carência de profissionais qualificados para a docência. Muitos graduados optam pelo mercado de trabalho, enquanto apenas uma minoria permanece nos centros de pesquisa acadêmica (Castro, 1981).

O debate sobre essa versatilidade funcional é relevante, pois questiona se a formação acadêmica em Administração deve ser mais direcionada e específica, aproximando-se do modelo médico, ou se a flexibilidade é uma característica intrínseca à profissão administrativa. Afinal, espera-se que o administrador seja capaz de se adaptar a contextos diversos e complexos.

Conforme descreve Baptista (2021), o processo de formação superior em Administração abrange diversas abordagens no ensino e na aprendizagem, englobando um conjunto amplo de dimensões e atuações. Por esse motivo, é crucial que o aluno adquira uma prática efetiva, desenvolvendo as habilidades necessárias para adotar uma conduta profissional no mundo corporativo e lidar com situações adversas.

2.2. O Mercado de trabalho na área de Administração

O cenário profissional está em constante mudanças, e os profissionais enfrentam uma realidade em que a mera conformidade com os pré-requisitos já não é suficiente. Hoje, é necessário ir além, preparando-se para situações imprevistas e entrevistas que, às vezes, parecem verdadeiras sabatinas. Os recrutadores buscam candidatos que não apenas dominem os conhecimentos básicos, mas também compreendam as nuances específicas de suas áreas de atuação. Além disso, as empresas modernas valorizam a capacidade de comunicação técnica, habilidades matemáticas, conhecimentos gerais e uma ética de trabalho sólida.

Oliveira (2006) observa que o tradicional modelo de trabalho, caracterizado por empregos de longo prazo e estabilidade, está se tornando cada vez mais raro. Em seu lugar, surge o “novo acordo de trabalho”, que reconhece que as empresas não podem mais garantir estabilidade ou perspectivas de crescimento contínuo. Nesse contexto, o próprio trabalhador assume a responsabilidade por sua qualificação e desenvolvimento de carreira. A busca incessante por atualização e o desenvolvimento de competências tornam-se essenciais para quem deseja se destacar em um mercado altamente competitivo.

Lemos et al. (2009) afirmam que a qualificação profissional deixou de ser um diferencial e se tornou um requisito básico para ingressar no mercado de trabalho. Isso é verdade para todos os profissionais, mas na área de Administração, os desafios são ainda mais específicos. Primeiramente, a demanda por profissionais supera a oferta, criando uma competição acirrada. Em segundo lugar, os administradores muitas vezes se veem em desvantagem, perdendo espaço para outros profissionais, como Advogados, Engenheiros e Enfermeiros, que também desejam assumir funções administrativas (Rocha, 2018).

Lamentavelmente, muitos bacharéis em Administração acabam optando por posições auxiliares em escritórios, setores administrativos ou contábeis, ou então buscam carreiras bancárias e concursos públicos. É uma situação que nem sempre permite que exerçam plenamente o que estudaram: a arte de administrar, executar e gerir. No entanto, é importante lembrar que a resiliência, a busca constante por aprendizado e a adaptação são essenciais para enfrentar esses desafios e construir uma carreira sólida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma era de aceleração tecnológica, onde a informação se dissemina rapidamente por inúmeras plataformas e mídias sociais. No contexto do mercado de trabalho, essa velocidade também é incontestável.

As oportunidades surgem e precisam ser aproveitadas sem demora. O mercado não aguarda a qualificação profissional; os candidatos devem estar prontos para ocupar as vagas que se apresentam. Caso contrário, outros postulantes imediatos certamente tomarão essas oportunidades.

Nesse cenário, os aspirantes a profissionais buscam estar preparados para as vagas que podem surgir a qualquer momento. No entanto, muitas vezes, o foco está mais em apresentar um currículo robusto do que em adquirir o conhecimento necessário para desempenhar efetivamente a função pretendida.

O curso de Administração enfrenta desafios relevantes. Um deles é o dilema entre “expansão universitária e o dilema do diploma”. A busca incessante por certificações muitas vezes obscurece o que realmente deveria ser aprendido e ensinado. Além disso, o curso de Administração, de forma especial, carece de uma função específica para atuação imediata no mercado de trabalho. O bacharel em Administração não se torna automaticamente um executivo ao sair da graduação; essa função requer tempo, experiência e confiança.

Outro ponto crítico é a preparação dos professores na área de Administração no Brasil. Muitas vezes, esses profissionais são remanejados para suprir carências, e nem sempre estão devidamente preparados para formar os futuros administradores. Além disso, os estudantes de Administração nem sempre se interessam ou são incentivados a participar de centros de pesquisa, o que impacta sua formação.

Por fim, o mercado de Administração não oferece uma função específica aguardando o bacharel. Os administradores são alocados em diversas posições, como coordenadores, chefes de departamento ou mesmo auxiliares administrativos. Em alguns casos, eles até buscam empregos em áreas completamente distintas de sua formação.

Para solucionar esse cenário, duas propostas se destacam: a regulamentação que garanta ao administrador o direito de exercer a profissão

e a revisão da grade curricular do curso. É essencial repensar como formamos executivos com habilidades reais para o mercado de trabalho.

Em resumo, embora a Administração seja uma das áreas mais demandadas no Brasil, o curso nem sempre prepara os graduandos para as necessidades reais do mercado. É hora de alinhar a formação acadêmica com as expectativas do mundo corporativo.

REFERÊNCIAS

AACSB - **The Association to Advance Collegiate School of Business.** Institucional web page. Disponível em: <http://www.aacsb.edu/accreditation/accreditedmembers.asp> . Acesso em 10 Julho/2024

ANDRADE, M. M., & AMBONI, N. **A trajetória da administração no Brasil: da fundação da Escola Superior de Administração de Negócios à profissão de administrador.** Revista de Administração Contemporânea, 2011, 15(5), 804-823

AUGIER, M.; TEECE, D. J. **Dynamic Capabilities and the Role of Managers in Business Strategy and Economic Performance.** Organization Science, v. 20, n. 2, p. 410-421, 2009.

BLOOM, N.; VAN REENEN, J. **Why do management practices differ across firms and countries?** The Journal of Economic Perspectives, v. 24, n. 1, p. 203-224, 2010.

BURGOS, P. **Diploma não dá dinheiro.** Out. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/diploma-nao-da-dinheiro>. Acesso 26 de julho/2024.

CASTRO, A. B. (1981). **Desafios no Ensino da Administração: Fragmentação Curricular e Escassez de Docentes Preparados.** Revista Brasileira de Educação, 7(2), 123-136.

CASTRO, C. M. **O ensino da Administração e seus dilemas: notas para debate.** Revista de Administração de Empresas, v. 21, n. 3, p. 58-61, 1981.

DE SOUZA, Lucas Lopes Ferreira; GERHARD, Felipe; BRITO, Eliane Pereira Zamith. Desafios na formação de profissionais em Administração no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 1-31, 2018.

ETHOS. Instituto Ethos. **Indicadores Ethos de Responsabilidade Social Empresarial**. São Paulo. 2007.

BAPTISTA, Fabiana Holler. **Educação Superior e mercado de trabalho: concepções, expectativas e interesses e sua relação com as demandas no desenvolvimento profissional do Administrador**. Tese de Mestrado em Educação da Universidad de Desarrollo Sustentable, Assunção, Paraguai, 2021

FISCHER, T. **Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira**. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Out/. 1984

FRIZZO, Vanessa; GRIEBELER, Marcos Paulo Dhein; SPAREMBERGER, Ariosto. Análise da realidade e das perspectivas profissionais: o caso dos formandos em administração da UNIJUÍ Campus Três Passos-RS. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131712>. Acesso em: 22 de Julho/2024.

HELFAT, C. E.; PETERAF, M. A. **Managerial cognitive capabilities and the microfoundations of dynamic capabilities**. Strategic Management Journal, v. 36, n. 6, p. 831-850,

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Plano Nacional de Educação**. 2015. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educaçã](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1)o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 12 de Julho/2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Número de matrículas no ensino superior cresce 81% em dez anos**. Out. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-cresce-81-em-dez-anos.html>> Acesso em: 26 de julho/2024.

JACOBIDES, M. G.; WINTER, S. G. **Capabilities: Structure, agency, and evolution**. Organization Science, v. 23, n. 5, p. 1365-1381, 2012.

LEMOS, A. H. da C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. **Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências**. Cadernos EBAPE. BR, v. 7, n. 2, p. 368-384, 2009

MOREIRA, D. A. **Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia**. São Paulo. Editora Pioneira. 2006

PASTORE, J. **Educação, Trabalho e Desenvolvimento**. Revista USP. N. 100. P. 67-76. Dez. 2013.

RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA. **Raking de cursos de Administração de Empresas**. 2016. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2016/ranking-de-cursos/administracao-de-empresas/>>. Acesso em: 10 de julho/2024.

ROCHA, C. **Diploma não é tudo. O mais importante é aplicar o conhecimento**. Fev. 2011. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/diploma-nao-e-tudo-o-mais-importante-e-aplicar-o-conhecimento> > Acesso em: 26 de julho/2024.

Rocha, C. **Desafios da Qualificação Profissional no Mercado de Trabalho**. Revista de Gestão e Secretariado, 2018, 9(1), 1-14.

TOLEDO, Raphael Jorge Rodrigues. **OS DESAFIOS NO MERCADO DE TRABALHO DO BACHARELANDO EM ADMINISTRAÇÃO**. Revista Dom Acadêmico, v. 4, n. 1, 2021.