



A ADAPTAÇÃO DOS DOCENTES AO USO DO CELULAR EM SALA DE AULA: UM NOVO DESAFIO

PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS
COMO FATOR IMPORTANTE
PARA O DESENVOLVIMENTO
DA APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA A
PARTIR DA CORRESPONSABILIDADE
DE PAIS, PROFESSORES E ALUNOS

DIVERSIDADE E INCLUSÃO:
respeitando e convivendo
com as diferenças

PRINCIPAIS DESAFIOS
ENFRENTADOS PELOS DISCENTES
DO ENSINO MÉDIO NO PÓS-
PANDEMIA QUE PODEM LEVAR À
EVASÃO ESCOLAR

METODOLOGIA ATIVA NA
EDUCAÇÃO: o papel
transformador da Aprendizagem
Baseada em Problemas (PBL)

IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA
NACIONAL DE SAÚDE BUCAL NO
BRASIL: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS
NA PRÁTICA



R454

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.^a Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof^o Dr. Walmir Chagas - Ano: XXI, V. 15. -N^o 151- Maio/2023. São Paulo -SP. 293 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)

Data da publicação: 27/05/2023

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

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15. -Nº 151/ Maio/2023
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

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

E-mail:

scientificmagazine@hotmail.com

<http://scientificmagazine.org/en>

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

Prof^a Ms. Mara Cristina da Conceição

ORGANIZADORES

Prof^a Esp. Silma Aparecida Barbosa

Prof^a Ms. Ezeane Moraes Monteiro

Prof^a Ms. Luizete Moreira da Fonseca

COMISSÃO CIENTÍFICA

Doutoranda Giana de Carvalho Pereira Andrade

Doutoranda Rosália Marques dos Santos

Prof^a Dra. Delma Ferreira do Nascimento

Prof^a Dr^a. Etiene dos Santos Souza Silva

Prof^a Dr^a. Maria Nonata Nogueira da Costa

Prof^a Esp. Andreia Ferreira Modesto

Prof^a Esp. Rosa Maria da Costa Vieira

Prof^a Esp. Silma Aparecida Barbosa

Prof^a Ms. Cecília Oliveira da Silva

Prof^a Ms. Eduarda Maria de Almeida Barros

Prof^a Ms. Elisângela Cristina Carvalho de França

Prof^a Ms. Elisângela Maria Figueiredo de Oliveira

Prof^a Ms. Erenice Almeida Alegria

Prof^a Ms. Ezeane Moraes Monteiro

Prof^a Ms. Laurimar Pantoja da Silva

Prof^a Ms. Luizete Moreira da Fonseca

Prof^a Ms. Maria José da Silva Ferreira

Prof^a Ms. Maria Jucielen Saraiva da Silva

Prof^o Ms Alberto Jorge Ferreira de Oliveira

Prof^o Ms. Maurício Flávio Canada

Prof^a Ms. Maria Ione Pereira da Silva

APRESENTAÇÃO

A SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line) com registro no **ISSN: 2177-8574**, composta pelo Conselho Editorial de pareceristas ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006. É uma publicação eletrônica, mensal de caráter acadêmico, que tem o intuito de promover a divulgação de pesquisas, cumprindo a tríplice missão de proporcionar ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável. Incentivando pesquisas e procura o envolvimento da comunidade acadêmica, tanto em nível de graduação pós-graduação *latu sensu* e *estricto sensu* de interesse social, educacional, científico ou tecnológico.

Na busca pela cientificidade a **SCIENTIFIC MAGAZINE** procura manter a periodicidade e regularidade de publicação da revista; seguindo convenções editoriais internacionais (para facilitar a recuperação dos artigos originais em qualquer lugar); submeter os artigos enviados para análise e revisão aos pares (*peer review*); dar caráter de internacionalidade à revista, globalizá-la (com publicação de artigos científicos em outras línguas, como inglês, e citar artigos de autores de outros países) permite a editores, localizar estas publicações, por meio do *International Standard Serial Number* e DOI - *Digital Object Identifier* (Identificador de Objeto Digital), é um padrão de números e letras que identificam publicações.

A revista aceita artigos originais, não publicados anteriormente, bem como de autores da comunidade científica nacional e internacional. Publicam artigos, notas científicas, relatos de pesquisas, estudos teóricos, relatos de experiência profissional, resenhas e revisão de literatura nas diversas áreas do conhecimento científico, sempre a critério de sua Comissão Editorial e de acordo com o formato dos artigos publicados

Equipe Científica

SUMÁRIO

IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE BUCAL NO BRASIL: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA PRÁTICA	7
Giana de Carvalho Pereira Andrade	7
RECURSOS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: Avanços científicos e inovações pedagógicas impulsionados pela tecnologia	27
Laurimar Pantoja da Silva	27
SUPERANDO ESTEREÓTIPOS: uma perspectiva relacional entre professores e alunos com deficiência	41
Erenice Almeida Alegria	41
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS: FORMAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	56
Elisângela Maria Figueiredo de Oliveira.....	56
RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA A PARTIR DA CORRESPONSABILIDADE DE PAIS, PROFESSORES E ALUNOS	76
Ezeane Moraes Monteiro.....	76
BRINCAR EM DIFERENTES CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS: um fator influente no desenvolvimento de habilidades sociais na educação infantil	98
Elisângela Cristina Carvalho de França	98
CARTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO: representações cartográficas na promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos	115
Eduarda Maria de Almeida Barros.....	115
O IMPACTO DA PRESENÇA DO CELULAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA TRANSFORMAÇÃO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19	
Etiene dos Santos Souza Silva.....	130
PRÁTICA PEDAGÓGICAS DOCENTE MEDIADA PELAS TICS DURANTE A PANDEMIA	146
Maria Jucielen Saraiva da Silva	146
DESAFIOS NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: a convivência e os fatores que impedem essa parceria	161
Maria Nonata Nogueira da Costa	161
DIVERSIDADE E INCLUSÃO	178
"RESPEITANDO E CONVIVENDO COM AS DIFERENÇAS"	178
Andreia Ferreira Modesto	178
Silma Aparecida Barbosa	178

Rosa Maria da Costa Vieira	178
METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO: o papel transformador da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)	192
Maurício Flávio Canada	192
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO	212
Cecília Oliveira da Silva	212
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL TRES FRONTERAS-UNINTER-PY227 DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	227
Delma Ferreira do Nascimento	227
PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO NO PÓS-PANDEMIA QUE PODEM LEVAR À EVASÃO ESCOLAR	238
Alberto Jorge Ferreira de Oliveira.....	238
PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS COMO FATOR IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	255
Luizete Moreira da Fonseca	255
O ENSINO DA LITERATURA PELA ARTE- EDUCAÇÃO	273
Rosália Marques dos Santos	273
DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE: Adoecimento e consequências para o afastamento da sala de aula	294
Maria José da Silva Ferreira	294
A ESCOLA PÚBLICA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM ESPECTRO DO AUTISMO	316
Maria Ione Pereira da Silva	316

IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE BUCAL NO BRASIL: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA PRÁTICA

Giana de Carvalho Pereira Andrade¹

RESUMO

As políticas públicas constituem num conjunto de ações governamentais, compostas por regras e procedimentos que visam solucionar problemas de saúde da sociedade em geral. Ao longo de décadas, essas políticas de saúde foram evoluindo. Em relação à saúde bucal no Brasil, a história mostra que a evolução dessas políticas foi marcada pela exclusão e pela individualidade. Assim, é importante conhecer, entender e discutir para compreender seus efeitos nos indicadores de saúde no Sistema Único de Saúde (SUS). O objetivo da pesquisa consiste em descrever sobre as políticas públicas que compreende os serviços de saúde bucal no Brasil. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e exploratório. Os resultados demonstram que ao longo de décadas as doenças bucais consideradas doenças crônicas mais comuns e constituíram um problema de saúde pública por sua alta prevalência, impacto negativo na população e alto custo de seu tratamento. Sua distribuição reflete importantes desigualdades, sendo afetadas em maior grau as pessoas de nível socioeconômico mais baixo e educação, os mais desfavorecidos. Porém, as políticas públicas de saúde bucal foi evoluindo e tornando uma prioridade no país, sendo reconhecida como parte integrante do bem-estar dos indivíduos, famílias e comunidades. Conclui-se, que apesar dos avanços nessa área, o processo de assistência odontológica necessita de melhorias. E, que atualmente existem políticas públicas compensatórias que priorizam a assistência odontológica para atingir metas prioritárias, beneficiando especialmente os pacientes mais carentes.

Palavras-chave: Saúde Bucal. Políticas Públicas. Política de Saúde.

ABSTRACT

Public policies constitute a set of government actions, composed of rules and procedures that aim to solve health problems in society in general. Over the decades, these health policies have evolved. Regarding oral health in Brazil, history shows that the evolution of these policies was marked by exclusion and individuality. Thus, it is important to know, understand and discuss to

¹**Graduação:** Administração de Empresas (ADM) - Universidade Castelo Branco Odontologia (Odonto) - Uni São José. **Pós-graduação:** Docência no Ensino superior - FIRJ; **Pós-graduação:** Gestão de hotelaria - UFRRJ; **Pós-graduação:** Gestão de pessoas - FEUC RJ; **Mestrado:** Mestrado em Administração de empresas - UDS Universidad de Desarrollo Sustentable; **Doutorado:** Doutorado em Saúde Pública - UDS Universidad de Desarrollo Sustentable; giana.rj@gmail.com

understand its effects on health indicators in the Unified Health System (SUS). The objective of the research is to describe the public policies that comprise oral health services in Brazil. This is a qualitative, descriptive and exploratory study. The results show that for decades oral diseases have been considered the most common chronic diseases and constitute a public health problem due to their high prevalence, negative impact on the population and high cost of their treatment. Its distribution reflects important inequalities, with people of lower socioeconomic status and education, the most disadvantaged, being affected to a greater degree. However, public oral health policies evolved and became a priority in the country, being recognized as an integral part of the well-being of individuals, families and communities. It is concluded that, despite advances in this area, the dental care process needs improvement. And that currently there are compensatory public policies that prioritize dental care to achieve priority goals, especially benefiting the most needy patients.

Keywords: Oral Health. Public policy. Health Policy.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças sociais e geográficas colocaram desafios à reestruturação dos sistemas e serviços de saúde em muitos países do mundo nas últimas décadas e alguns deles continuam a mudar até o presente (CAYETANO, 2019). Desde o final do século XX, a saúde pública e os serviços de saúde pública no Brasil têm enfrentado desafios sem precedentes. Os países enfrentaram vários desafios de saúde, incluindo doenças transmissíveis e não transmissíveis (SANTOS *et al*, 2023).

As doenças bucais conforme discorrem Couto e Botazzo (2022) afetam desproporcionalmente os membros mais desfavorecidos da sociedade, refletindo persistentes desigualdades econômicas e sociais. Desigualdades são observadas ao longo da vida e entre populações em países de baixa, média e alta renda. A maioria dos distúrbios de saúde bucal é evitável, no entanto, países de baixa e média renda têm maiores dificuldades em financiar intervenções de prevenção e controle, limitando o acesso a tratamento adequado e oportuno. Esses antecedentes confirmam que as doenças bucais constituem um problema de saúde pública mundial.

A importância de promover comportamentos saudáveis e abordar os determinantes sociais e econômicos que causam problemas de saúde é destacada pela incidência e topografia social das doenças não transmissíveis e, em muitos casos, classificadas como transmissíveis (FIRMINO, 2021). O objetivo tradicional da saúde pública de proteger a saúde do público, principalmente por meio de ações para prevenir doenças e proteger e promover a saúde, está se tornando mais aparente do que nunca (COUTO E BOTAZZO, 2022).

A governança da saúde pública explicado por Almeida *et al.* (2018) é complexa e multifacetada, pois a organização e a prestação de serviços de saúde pública envolvem muitas instituições e profissões diferentes. Os programas, serviços, atividades que compõem a saúde pública são amplos e variados no Brasil. Em particular, Rossi (2018) coloca que na atenção primária à saúde pública existem diversos princípios, diretrizes, políticas, programas, projetos e estruturas organizacionais que representam medidas públicas de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação da saúde dos usuários.

A saúde dos dentes e da cavidade oral afetam a qualidade de vida das pessoas, pois interferem na capacidade diária de comer, falar e manter a comunicação. O tratamento odontológico como expõem Viana (2017), é uma forma de prevenção de doenças, eliminação de dores e desconfortos na região. Além da intervenção direta na região, cabe destacar que a literatura (FRAZÃO, 2019; ALVES, 2019; RODRIGUES, 2020; PUCCA, 2020, etc.), aponta a existência de relação entre aspectos da saúde bucal e a contribuição para o aparecimento de outras doenças, como diabetes, doenças cardiovasculares, câncer e outras.

Araújo (2023) explica que foi sancionada em 08/05/2023, pelo atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 14.572 de 2023 (BRASIL, 2023), que traz dez novas diretrizes, instituindo a Política Nacional de Saúde Bucal. Essa lei, além de estabelecer as diretrizes, também comunica sobre as competências que devem ser instituídas nas ações odontológicas no

SUS. Essa Lei está estimada para entrar em vigor num prazo de noventa dias, pois sua sanção foi aprovada na íntegra sem vetos.

Nesse contexto, um conjunto de serviços e obrigações referentes à saúde foi transferido de forma otimizada para os municípios, que devem reestruturar em seus programas de governo as fontes de financiamento para custear essas atividades. Pois, nessa realidade, compete na obrigatoriedade legal de atender usuários nos três níveis de complexidade do sistema: primário, secundário (ambulatório especializado) ou terciário (hospitalar). A opção pela descentralização do sistema tem auxiliado os municípios em geral na formação de redes distritais/regionais, ou consórcios. Dessa forma, surgiu o problema da pesquisa: Quais são as principais políticas públicas implementadas no Brasil para promover e melhorar a saúde bucal da população?

A saúde bucal como alude Firmino (2021), desempenha um papel importante na qualidade de vida das pessoas, que afeta diretamente sua capacidade de comer, falar e socializar. Assim como, as doenças bucais não tratadas podem ter impactos negativos na saúde geral, resultando em complicações graves e custos elevados de tratamento. Nesse contexto, o estudo se justificava em descrever as principais políticas públicas implementadas no Brasil, que promovem a melhoria da saúde bucal da população e a necessidade de compreender e analisar as estratégias adotadas pelo governo para enfrentar os desafios nessa área.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo em descrever sobre as políticas públicas que compreende os serviços de saúde bucal no Brasil. Para atingir o objetivo da pesquisa, foi construído um leque de artigos, dissertações e teses que trata do assunto atualizado.

2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SAÚDE BUCAL NO BRASIL

As propostas em torno da saúde escolar floresceram no Brasil a partir de meados do século XIX e em 1889, conforme explica Chaves (2018) surgiu

o primeiro decreto sobre higiene escolar, regulamentando a fiscalização dos estabelecimentos de ensino públicos e privados para identificar e propor a exclusão do aluno que sofresse de doença transmissível, revacinar alunos e cuidar de todos aqueles que não puderam ter tratamento adequado em casa. Os primeiros passos para a institucionalização da higiene escolar no país estiveram diretamente ligados às ideias e nomes de intelectuais brasileiros que se propunham a modernizar a sociedade sob os padrões europeus e americanos. Além disso, Viana (2017) menciona sobre as primeiras tarefas ligadas a esses serviços, pois tinham que ensinar e moralizar para que novas práticas de higiene reduzissem a diarreia, a mortalidade infantil, o alcoolismo, a tuberculose e a sífilis. Tais ideias estavam ligadas à luta pela reforma da República e pela modernização do país.

Ao mesmo tempo, Ditterich *et al.* (2019) descrevem que a odontologia ia ser incluída na assistência pública, quando em 1912 ocorreu a primeira experiência com a Fundação das Clínicas Odontológicas Escolares por Baltazar Vieira de Melo, em São Paulo. Rossi (2018) relata que a frequência escolar no Brasil, até 1952, revelava-se rudimentar, essencialmente no que diz respeito ao seu planejamento e ao tipo de serviço oferecido, caracterizado pela falta de avaliação, ausência de sistema de trabalho e técnicas uniformes. Além da falta de um preparo adequado por parte dos técnicos para a realização das tarefas de saúde, assim como a concepção individualista da função, “reproduzindo no serviço público o mesmo tipo de atendimento oferecido nas clínicas privadas” (CARRER, 2019).

Dessa forma, Rossi (2018) expõem que o modelo de assistência odontológica dominante, que se manteve até a Constituição de 1988, foi prioritariamente a clínica privada, abrangendo a maior parte da população, e a seguridade social, por meio dos Fundos de Aposentadoria e Pensões (CAPs - Institutos Continuados de Aposentadoria e Pensões - IAPs).

[...] só prestava assistência odontológica a trabalhadores urbanos privados conveniados, porém, contratando serviços profissionais privados. Ou seja, a Previdência Social, ainda incipiente, prestava, em regime complementar, assistência odontológica e médica a suas populações restritas, enquanto o Ministério da Saúde cuidava desses

serviços apenas em algumas áreas com o objetivo de sanear o meio ambiente (ROSSI, 2018, p. 34).

Assim como alguns municípios, como os da zona da borracha, eram atendidos pelo Serviço Especial de Saúde Pública (Sesp). Esse fato Almeida *et al.* (2018) salientam que definiu a distribuição histórica das instituições públicas de saúde: segurança e saúde pública. Anos depois, alguns Institutos de Segurança passaram a ter serviços próprios, com modelo baseado na livre demanda. A assistência planejada, segundo Ditterich *et al.* (2019) voltada para o aluno, introduzida pelo Sesp no início dos anos 50, de certa forma rompeu com a rigidez da demanda espontânea do modelo hegemônico de assistência odontológica, que, no entanto, manteve as características flexnerianas.

Com um grande número de doenças acumuladas e o surgimento de novas doenças de maior complexidade, Viana (2017) comenta que surgiu a proposição do sistema produtivista, com o objetivo de solucionar essa demanda. Porém, além de ter um alto custo, tal sistema não surtia o efeito desejado mesmo que produzisse aumento de produtividade. Na tentativa de reduzir gastos, houve uma fragmentação de tarefas (influenciadas pelo taylorismo) que resultaram em uma odontologia simplificada.

O reconhecimento da multiplicidade de patologias e a incapacidade dos serviços para as controlar deu origem ao sistema preventivo, cuja atenção se voltou para os mais novos.

[...] Da aplicação da simplificação à população mais jovem, ainda livre de cárie, floresceu a odontologia integral, utilizando a lógica do modelo preventivo, com atenção excludente, voltada apenas para os mais jovens, e a lógica do modelo incremental, em que as cáries eram prevenidas em dentes molares permanentes de crianças, com acompanhamento até certa idade para prevenir, exceto para dentes decíduos (CHAVES, 2018, p. 43).

A lógica do sistema incremental previa a cobertura gradual e ascendente desde as idades mais baixas, com base no fato epidemiológico segundo o qual, a predominância de cárie em dentes permanentes seria menor nas idades mais jovens, constituindo-se, portanto, no momento ideal para a intervenção de ações preventivas, curativas e pedagógicas. Em consequência, Rossi (2018) explica que o atendimento odontológico se voltou

predominantemente para o grupo escolar, na tentativa de travar a cadeia epidemiológica, por meio da prevenção ou do tratamento nos períodos iniciais da doença, a fim de frear seu agravamento e assim evitar custos muito maiores do que o necessário conter lesões mais complexas.

A justificativa para a aplicação desse modelo e continuidade dessa prática odontológica em estudantes como discorre Firmino (2021), “nasceu da seguinte afirmação: “ao prevenir a cárie na infância, as pessoas se protegem para a vida adulta”. A tentativa de resolver os problemas brasileiros importando o modelo americano de um sistema incremental como alude Carrer (2019, p. 79) “Era de atenção às minorias sem levar em conta as profundas diferenças entre os dois países, até porque os problemas eram gerais e não focais como nos Estados Unidos”. Dessa forma, repercutiu que o sistema incremental não poderia formular nenhuma estratégia universal para atingir toda a população porque estava focado apenas em uma população muito específica e não em toda a população em risco de doença. Daí seu caráter exclusivo. Além disso, a odontologia parece ter seguido um rumo, enquanto o quadro epidemiológico e as condições de vida seguiram outro, diferente e não paralelo, resultando na oferta de serviços a apenas uma pequena parcela da população, mantendo a particularidade de um sistema de exclusão.

Este breve panorama histórico da institucionalização da odontologia, que segundo Corassa (2021), demonstra o motivo pelo qual os cuidados de saúde nesta área são predominantemente voltados para alunos do ensino fundamental. Essa corrente permitiu que o sistema incremental fosse aplicado por quatro décadas, repetindo as atividades de atender apenas emergências a adultos, devido ao alto custo de seus insumos, devido à utilização de recursos humanos pouco capacitados para atuar no serviço público e ao planejamento limitado ao caráter normativo (pela falta de integração com todos os demais setores).

Esse sistema, de acordo com Couto e Botazzo (2022), baseado na base populacional de maior facilidade de administração e controle do serviço, que

é a população infantil devidamente matriculada no ensino fundamental da rede pública de ensino, não permite a inclusão no programa de toda a população localizada sob a faixa etária escolar de 6 a 14 anos. Além disso, outras faixas etárias foram omitidas ou timidamente atendidas pelos demais programas do setor. Muitas vezes percebe-se que esses programas, nos serviços públicos, foram definidos pela reprodução da prática liberal da odontologia. Assim, “tem se caracterizado pela predominância da individualidade, do tratamento mutilador/restaurador e com baixíssimo grau de resolutividade” (ROSSI, 2018, p. 69).

Durante a década de 1990, Chaves (2018) aponta que o espaço escolar foi debatido como um local exclusivo para o cuidado com a saúde bucal e abriu-se o debate sobre outras perspectivas e estratégias de organização do trabalho odontológico. Novos conhecimentos técnico-científicos sobre doenças bucais e formas de intervenção, mudanças na distribuição e manifestação de doenças, além de métodos alternativos de planejamento de saúde aplicados à realidade odontológica, foi permitido outras propostas e modelos de organização da prática odontológica pública, muito longe do espaço escolar.

Segundo Corrêa (2020), algumas linhas de ações programáticas foram indicadas no período anterior e posterior à Reforma Sanitária, de acordo com os critérios de risco. A primeira dessas linhas refere-se à programação voltada para as unidades básicas de saúde, com registros de ter ocorrido antes da proposta da Reforma Sanitária. Como exemplo, cita-se frequentemente a Fundação Hospitalar do Distrito Federal, com experiência em programação normativa e centralizada, tendo como referência as clínicas odontológicas das unidades de saúde. Com o avanço do desenvolvimento do SUS, destacam-se as experiências das cidades de São Paulo, Santos e Diadema, no estado de São Paulo, ou Ipatinga e Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, entre outras. Esse movimento "fora das escolas" foram para deixar claro que, sobre o espaço tradicional das práticas de saúde bucal que não atendia as correntes dos novos tempos, nem os demais elementos programáticos, nomeadamente: dispositivos de garantia de acesso,

instrumentos programáticos, natureza das práticas, dinâmicas de formulação, implementação, execução, controle e avaliação; além do próprio processo de programação da Saúde Bucal considerado na época.

A segunda linha Almeida *et al.* (2018) explicam que ocorreu na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, por meio da formulação do Programa de Investimentos com o surgimento de uma programação com ênfase totalmente preventiva. Essa proposta fez com que o cuidado curativo clássico e predominantemente restaurador perdesse a centralização programática em detrimento do recém-criado cuidado curativo “adequado”. Neste, o objetivo principal do ato curativo foi a busca pela estabilidade do “ambiente oral” dos beneficiários dos serviços, promovida através da extração de processos infecciosos existentes para criar, pelo menos, as pré-condições biológicas para uma maior eficiência da aplicação dos métodos preventivos unificados. Assim, criaram-se as condições prévias para uma forte diminuição da ocorrência de cárie, o que permite, para além do apreciável impacto epidemiológico, possibilitar cuidados restauradores definitivos e o desenvolvimento de coberturas.

[...] O Investimento tem permitido que os cuidados curativos limitados assumam um caráter preventivo avançado, integrando cada vez mais a prática clínica. No entanto, não conseguiu potencializar a participação social ampliada ou o controle social. Além disso, a proposta de Investimento não apresentava soluções mais orgânicas ou potencializadoras dos processos de politização da saúde historicamente pretendidos e mais ousadas em termos de construção dos Sistemas Locais de Saúde no SUS (CARRER, 2019, p. 65).

O desenvolvimento de uma programação com ênfase na promoção passou a caracterização da terceira linha, como consequência das tentativas de inserção da saúde bucal coletiva nos Programas de Saúde da Família (PSF). A formação do Distrito Sanitário no extremo sul da região metropolitana da cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, tornou-se um exemplo popular em nível nacional, em 1995. Ali, a saúde bucal coletiva passou a participar da intra-atividades de promoção domiciliar e a partir dessas atividades definir quem recebia atendimento (usando critérios de risco), e organizar o fluxo de acesso

à unidade básica de saúde onde são realizadas ações de investimento preventivo/promocional e curativo.

A maior crítica a esse promissor modelo conforme Mendes (2018), foi sobre a concentração do cuidado preventivo no limitado espaço da unidade de saúde, bem como a falta de dispositivos que articulassem o cuidado curativo com ações preventivas/promocionais realizadas com a família, capacitando-a.

A quarta linha programática enfocava segundo Meneses (2019), os programas de vigilância da qualidade da fluoretação das águas de abastecimento da população. Os primeiros programas de vigilância sob o princípio do "heterocontrole" e não por formalidade, surgiram nas cidades de São Paulo e Santos, estado de São Paulo, com os governos democráticos e populares eleitos em 1988, com o objetivo de monitorar a qualidade da fluoretação fornecida pela estatal que atendia as duas cidades. Essa ideia original se espalhou por todo o país. Enquanto isso, assim como o SUS de Santos, no Estado de São Paulo, as tentativas de comunicar a qualidade da fluoretação da água dependeram quase que exclusivamente de decisões internas dos órgãos estaduais. Com isso, estavam sujeitos ao desmonte por motivos políticos e partidários. Uma proposta para mitigar essa fragilidade seria desenvolver as bases políticas desses programas. É o caso da realização da coleta comunitária de amostras de água, embora do ponto de vista técnico não se justifique, de forma que foi incluída gradativamente não apenas os conselheiros locais de saúde, mas outros atores sociais. Dessa forma, foi possível disseminar a curiosidade e a informação sobre a qualidade da fluoretação, aumentando o controle social e, conseqüentemente, a base política de apoio a esse tipo de programa.

Frazão (2019) afirma que, embora a odontologia tenha chegado ao final do século XX, superando a privacidade das doenças mais frequentes na área estomatológica (principalmente cárie e doença periodontal), além das medidas técnicas coletivas adequadas para prevenir e curar eles, teimosamente continuaram por uma rua individual de mão única que

beneficiou apenas algumas pessoas que podem pagar. No entanto, a criação do Sistema Único de Saúde proporcionou um grande avanço social e político: seu arcabouço legal e institucional definiu novas atribuições para os níveis de governo federal, estadual e municipal; criou novos espaços de participação da comunidade e entidades da sociedade civil e estabeleceu novas relações entre as esferas administrativas de governo e as instituições do setor. Como resultado, a busca por respostas ao desafio político-sanitário do SUS deu origem a um encadeamento de opções programáticas que, em alguns aspectos, destruiu o modelo de programação proposto pelo Sesp.

Diante de diversas experiências, mudanças e inovações nos aspectos de gestão, organização e financiamento dos serviços de saúde, o Sistema Único de Saúde (SUS) visa atender aos princípios da universalidade, equidade, integralidade e participação social, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, destacam-se as ações voltadas para a construção de um eixo articulador que fortaleça a capacidade de trabalhar com os problemas comuns e que aproxime a população das definições que contribuam para o seu aperfeiçoamento, a qualidade de vida.

2.1 Atenção primária de saúde bucal

A mudança de economias planejadas para economias de mercado segundo Santos *et al* (2023), tem sido o principal motor das reformas do sistema de saúde, que na maioria dos países se mostraram insuficientes para manter programas preventivos adequados, como a vacinação infantil, e fornecer acesso universal a serviços básicos de saúde.

Os serviços de saúde pública como expõem Batista e Barros (2023), têm um papel vital a desempenhar no enfrentamento dos desafios de saúde em todo o mundo. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023) incentiva os Estados Membros a colocarem o fortalecimento de seus sistemas de saúde no centro das políticas e ações intergovernamentais, adotando planos e estratégias bem definidas.

A OMS (2023) procura ajudar os Estados Membros a fortalecer e melhorar seus serviços de saúde pública como parte vital do sistema de saúde e a se concentrar na prevenção de doenças, bem como na proteção e promoção da saúde.

Tabela 1: Níveis de atendimento médico

Níveis	Definição	Exemplos
Primária	Medidas de promoção da saúde, prevenção, tratamento e reabilitação. Os procedimentos envolvem tecnologias de baixo custo.	Cuidados de rotina: consultas com clínico geral, tratamentos, vacinas, pré-natal, atendimento odontológico e acompanhamento de hipertensos e diabéticos.
Secundária	Consiste no tratamento da doença já instalada, a fim de evitar o aparecimento de deficiências ou incapacidades. São constituídos por serviços especializados em nível ambulatorial e hospitalar, com densidade tecnológica intermediária.	Serviços médicos especializados, apoio diagnóstico e terapêutico e atendimento de urgência e emergência.
Terciário	Designa o conjunto de terapias e procedimentos altamente especializados. Também organiza procedimentos que envolvem alta tecnologia e/ou alto custo.	Procedimentos ambulatoriais de alta complexidade incluem quimioterapia, radioterapia, hemoterapia, ressonância magnética e medicina nuclear.

Fonte: Adaptado do Ministério da Saúde (2020).

A Atenção Primária à Saúde como aponta Oliveira *et al.* (2023), corresponde aos cuidados necessários e acessíveis a cada pessoa individualmente, além de serem aplicados à população como um todo. É prestado de forma aceitável aos usuários, para participar ativamente e com os custos correspondentes às capacidades da população e do Estado (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2023).

A Atenção Primária à Saúde como aclara Corrêa (2020, p. 65), “é um dos critérios para o uso racional de todo o sistema público de saúde brasileiro”. Seu objetivo é solucionar os principais problemas de saúde pública por meio de medidas de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação da saúde. A lógica da estratégia assenta em investir mais na

prevenção primária, para reduzir o custo do atendimento às vítimas e um maior impacto e abrangência na proteção da população (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Para Narvai (2019):

[...] Devido às condições econômicas, valores sociais, características geográficas e cultura da atenção primária à saúde em várias localidades, pode ter características específicas, mas de forma independente, inclui a seguinte função (NARVAI, 2019, p. 52).

A Atenção Primária, à Saúde foi desenvolvida para promover a justiça social e a equidade ao reconhecer a saúde como um direito fundamental, de acordo com o artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma que o ser humano tem “[...] direito a um padrão de vida capaz de garantir a você e sua família saúde e bem-estar, incluindo alimentação, vestuário, moradia, assistência médica e serviços sociais essenciais [...]” (ONU, 2009).

Segundo Pucca (2020), em 2018, representantes de diferentes nações reafirmaram seu compromisso de fortalecer a atenção primária à saúde por meio da Declaração de Astana. Este documento propõe que os Estados busquem alcançar a cobertura universal de saúde e representa uma abordagem fundamental para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) relacionados à saúde. Na tabela 2, apresenta os princípios básicos da Atenção Primária à Saúde defendidos pelo Ministério da Saúde.

Tabela 2: Princípios básicos da atenção primária à saúde

Universalidade	Permitir o acesso universal e contínuo aos serviços e problemas de saúde de qualidade, caracterizando-se como a porta de entrada aberta e preferencial da Rede de Atenção à Saúde (primeiro contato), acolher as pessoas e promover vínculos solidários e de responsabilização pelo atendimento de suas necessidades de saúde.
Equidade	Oferecer cuidado, reconhecendo as diferenças nas condições de vida e saúde e de acordo com as necessidades das pessoas, considerando que o direito à saúde perpassa as diferenciações sociais e deve satisfazer a diversidade.
Integridade	É o conjunto de serviços realizados pela equipe de saúde que atendem às necessidades da população adscrita nas áreas de cuidado, promoção e manutenção da saúde, prevenção de doenças e agravos, cura, reabilitação, redução de danos e cuidados paliativos.

Fonte: Adaptado do Ministério da Saúde (2020).

Os princípios básicos segundo Pucca (2020), norteiam um conjunto de iniciativas do Ministério da Saúde que atendem os usuários no meio em que vivem. Dentre outros programas, ações e estratégias para a atenção primária à saúde, é relevante destacar a existência de algumas iniciativas: Política Nacional de Atenção Básica; (b) Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Pessoa Privada de Liberdade no Sistema Penitenciário; (c) Política Nacional de Alimentação e Nutrição; (d) Política Nacional de Saúde Bucal; (e) Programa Telessaúde Redes Brasil; (f) Programa Nacional de Melhoria do Acesso e Qualidade da Atenção Básica (PMAQ-AB) e outro

Dentre as iniciativas anteriores, Spezzia (2023) aponta que a Política Nacional de Saúde Bucal (PNSB) é aplicada à Atenção Primária à Saúde, promovendo ações de promoção, prevenção e recuperação da saúde bucal da população por meio da rede de unidades básicas do Sistema Único de Saúde.

Os principais avanços na política segundo Santos *et al.* (2022), estão relacionados ao fortalecimento da saúde bucal com maior participação dos estados e municípios no financiamento na área social. Na atenção básica, houve um aumento na demanda por serviços especializados, devido à ampliação do acesso e qualidade dos serviços. Estes avanços devem ser mantidos e reforçados, para a consolidação das ações da PNSB e melhoria substancial na qualidade de vida da população, pois após a implementação da política, o país assumiu a situação de baixa prevalência de cárie dentária, em virtude da redução do índice CPO-D, aumento do percentual de indivíduos livres de cárie e redução no número de dentes perdidos em todas as faixas etárias.

Os desafios apontados por Corassa (2021) para consolidação e implementação da política foi o subfinanciamento do sistema de saúde desde a sua criação, a diversidade socioeconômica do Brasil e as suas dimensões continentais. As limitações para a operacionalização das equipes de saúde bucal, foram apontadas como decorrentes da falta de interação e inter-relação entre os profissionais da unidade de saúde.

De acordo com as evidências científicas, apontadas pelos autores recentes, Spezzia (2023), Batista e Barros (2023), Santos *et al* (2023), Araújo (2023), ainda há uma discrepância em relação a ofertas de serviços odontológicos na Atenção Básica e na disponibilidade de referência especializada nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, comparado às regiões com maior desenvolvimento socioeconômico, as regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Apesar dos avanços conquistados pela Política Nacional de Saúde Bucal, tanto nacionalmente quanto em nível dos municípios brasileiros, com a ampliação do acesso na atenção básica, ainda há desafios com relação à reorientação do modelo de atenção à saúde bucal com base na integralidade do cuidado. Verifica-se também uma discrepância em relação a ofertas de serviços odontológicos na Atenção Básica e na disponibilidade de referência especializada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em atendimento ao objetivo levantado compreende-se que, o Brasil é um país marcado por desigualdades socioeconômicas com potencial impacto na saúde. Na tentativa de minimizar essas iniquidades, o Sistema Único de Saúde (SUS) prevê entre as suas diretrizes básicas o princípio da equidade.

O estudo documenta informações relevantes no campo da saúde pública que devem ser levadas em consideração na formulação de políticas de saúde destinadas a reduzir o impacto da saúde bucal na qualidade de vida dos indivíduos.

Nesse contexto, os indicadores de saúde bucal constituem uma importante ferramenta para avaliação dos recursos destinados a essa área na atenção básica e para avaliação do impacto da aplicação destes recursos na população. Esses indicadores devem, portanto, ser considerados na implementação de políticas públicas de forma equânime.

Com base nos dados e na análise realizada sobre as políticas públicas relacionadas à saúde bucal no Brasil, é possível chegar a algumas conclusões significativas. Em primeiro lugar, observa-se que ao longo do tempo, as políticas públicas voltadas para a saúde bucal passaram por uma evolução significativa. Inicialmente marcadas pela exclusão e pela abordagem individual, essas políticas foram se transformando e ganhando importância, reconhecendo a saúde bucal como parte essencial do bem-estar geral da população.

A pesquisa revela que as doenças bucais, consideradas doenças crônicas com alta prevalência, representam um problema de saúde pública devido ao seu impacto negativo na população e ao elevado custo de tratamento. Além disso, é evidente que a distribuição dessas doenças reflete desigualdades significativas, afetando principalmente aqueles de níveis socioeconômicos mais baixos e com menor acesso à educação, ou seja, os mais desfavorecidos.

No entanto, é importante destacar que as políticas públicas de saúde bucal têm evoluído ao longo do tempo e se tornaram uma prioridade no país. Elas passaram a ser reconhecidas como parte integrante do cuidado com a saúde, não apenas do indivíduo, mas também das famílias e comunidades como um todo. Esse reconhecimento reflete a compreensão de que a saúde bucal está intrinsecamente relacionada à saúde geral e ao bem-estar das pessoas.

Apesar dos avanços alcançados, é evidente que o processo de assistência odontológica ainda requer melhorias. É necessário um esforço contínuo para garantir o acesso equitativo aos serviços de saúde bucal e para combater as desigualdades existentes. Nesse sentido, é encorajador observar que atualmente existem políticas públicas compensatórias que priorizam a assistência odontológica, buscando atingir metas prioritárias e beneficiar especialmente os pacientes mais carentes.

Portanto, conclui-se que, embora tenha havido avanços nas políticas públicas de saúde bucal, é fundamental que haja um contínuo investimento e aprimoramento nessa área. O comprometimento com a promoção da saúde bucal como um direito universal e a implementação de medidas eficazes de prevenção e tratamento são essenciais para alcançar uma melhoria significativa nos indicadores de saúde bucal da população brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Freire de Lima et al. **Posicionamento das entidades odontológicas sobre a Política Nacional de Saúde Bucal**, no período de 2015-2017. *Saúde em Debate* [online]. 2018, v. 42, n. spe2 [Acessado 30 Dezembro 2022], pp. 92-110. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-11042018S207>>. ISSN 2358-2898. <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S207>. Acesso em: 2023.

ALVES, Paulo Coimbra. **Renovação Odontológica**. Revista Saúde da AMEPAR – Associação dos Municípios São Paulo- SP - Ed 12. 2019.

ARAÚJO, Renato. Comissão de Assuntos Sociais /Agência Brasília, 2023 <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/09/sancionada-lei-que-cria-politica-nacional-de-saude-bucal>. Acesso em: 2023.

BATISTA, L.E.; BARROS S. **Indicators for monitoring and evaluating the implementation of the National Policy for the Integrative Health of the Black Population**. *Saúde e sociedade* [online]. 2023. vol. 29, no. 03, e190151 <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020190151>. Available from: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/p8XGhmjmMjdjT86zy9mXdPG/abstract/?lang=en&format=html#>. Acesso, 2023.

BRASIL, **LEI Nº 14.572, DE 8 DE MAIO DE 2023**. Institui a Política Nacional de Saúde Bucal no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para incluir a saúde bucal no campo de atuação do SUS. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14572.htm. acesso, 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. A saúde bucal no Sistema Único de Saúde [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

CARRER, Fernanda Campos de Almeida. **SUS e Saúde Bucal no Brasil: por um futuro com motivos para sorrir** / [Coord.] Fernanda Campos de Almeida Carrer, Gilberto Alfredo Pucca Junior, Maria Ercília de Araújo. [Org.] Dorival Pedroso da Silva, Mariana Gabriel, Mariana Lopes Galante. – São Paulo: Faculdade de Odontologia da USP, 2019.

CAYETANO, Maristela Honório. **Política Nacional de Saúde Bucal Brasileira (Brasil Sorridente): Um resgate da história, aprendizados e futuro.** Universitas Odontológica, vol. 38, núm. 80, 2019. <https://www.redalyc.org/journal/2312/231265797006/html/>. Acesso, 2023.

CHAVES, Sônia Cristina Lima et al. **Política de Saúde Bucal no Brasil: as transformações no período 2015-2017.** Saúde em Debate [online]. 2018, v. 42, n. spe2 [Acessado 30 Dezembro 2022], pp. 76-91. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-11042018S206>>. ISSN 2358-2898. <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S206>. Acesso em: 2023.

CORASSA, Rafael Bello et al. **Condições de saúde bucal autorrelatadas entre adultos brasileiros: resultados das Pesquisas Nacionais de Saúde de 2013 e 2019.** Epidemiologia e Serviços de Saúde [online]. v. 31, n. spe1, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SS2237-9622202200014.especial>>. ISSN 2237-9622. <https://doi.org/10.1590/SS2237-9622202200014.especial>. Acessado 4 Janeiro 2023.

CORRÊA, GT, Celeste RK. **Associação entre a cobertura de equipes de saúde bucal na saúde da família.** Cad Saude Publica. 31(12):2588–98, 2020.

COUTO, Joaquim Gabriel de Andrade e Botazzo, Carlos. **“Prefiro mexer no coração a mexer na boca”:** reflexões sobre o cuidado em saúde bucal. Saúde e Sociedade. v. 31, n. 2, e 210709 pt, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902022210709pt> <https://doi.org/10.1590/S0104-12902022210709en>>. ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902022210709pt>. Acesso, 2023.

DITTERICH, Rafael Gomes et al. (organizadores) **Caminhos e trajetórias da saúde bucal no estado do Paraná** / Londrina: iNESCO, 2019.

FIRMINO, Camila Correia **Os desafios encontrados na prática de Educação em Saúde Bucal pelos cirurgiões-dentistas inseridos na Atenção Básica: um estudo quali-quantitativo.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Pesquisa em Saúde do Centro Universitário CESMAC, na modalidade Profissional, como requisito para obtenção de título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Diego Figueiredo Nóbrega e coorientação da Profa. Dra. Mara Cristina Ribeiro, MACEIÓ – AL, 2021.

FRAZÃO Luiz Marcos. **Saúde bucal no SUS: 20 anos de lutas por uma política pública.** Vol. 33, Saúde em Debate p. 64–71, 2019.

GOMES, Andrade de. **Relações de poder na Política Nacional de Saúde Bucal**. Goiânia: Ed.UFG; 115 p, 2019.

MENDES, J. F. **Reflexões conjunto das políticas públicas** Básica no Sistema Único de Saúde. Saúde em Debate. 42(spe1):224–43, 2018

MENESES, S. J. **Percursos da Odontologia brasileira: socialmente caótica**. Saúde Debate. Editora Paulista, 2019.

MOURA, Felipe. **Formulação de políticas e programas com enfoque da integralidade**. Rio de Janeiro: Ed.Rubio; 2008. p. 161–73. Available from: <http://dtr2004.saude.gov.br/dab/saudebucal/publicacoes.php>. Acesso em: 2023.

NARVAI L. R. **Saúde em Debate: uma política de saúde bucal**. Editora Associados, 2019.

OLIVEIRA, Érika T. *et al.* **Políticas Públicas De Saúde Bucal No Brasil Ao Longo Dos Anos E As Mudanças Nos Indicadores De Saúde**. *Scientia Generalis*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 231–244, 2023. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/199>. Acesso em: 25 maio. 2023.

PUCCA Junior GA. **Financiamento da política nacional de saúde bucal no Brasil no contexto do sistema único de saúde**. Braz Oral Res. 24(SUPPL. 1):26–32, 2020.

Rodrigues, k. J. **O sistema de saúde bucal brasileiro: história, avanços e desafios**, Revista Brasileira de Saúde pública, 37ª edição, São Paulo, 2020.

ROSSI, T.R.A. **Produção social das políticas de saúde bucal no Brasil** [online]. Salvador: EDUFBA, 2018, 222 p. ISBN 978-85-232-2022-8. <https://doi.org/10.7476/9788523220228>. Acesso em: 2023.

SANTOS, Aline Soares Figueiredo, et al. **Fatores associados ao uso dos serviços de saúde bucal entre idosos no Brasil: scoping review**. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 3, e14811326213, 2023 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26213>. <file:///C:/Users/roann/Downloads/26213-Article-308660-1-10-20220216.pdf>. Acesso em: 2023.

SOARES S.G. **O movimento da saúde bucal coletiva no Brasil**. *Cienc e Saude Coletiva*. 22(6):1805–16, 2017.

SOARES, C.L.M., PAIM, J., ROSSI, T.A., and CHAVES, S. **O espaço da saúde bucal coletiva: contribuições para compreensão da formulação e implementação das políticas de saúde bucal no Brasil**. In: CHAVES, S.C.L. *Política de saúde bucal no Brasil: teoria e prática* [online]. Salvador: EDUFBA,

2016, pp. 137-170. ISBN 978-85-232-2029-7.
<https://doi.org/10.7476/9788523220297.0006>. Acesso em: 2023.

SPEZZIA, S. A Estratégia de Saúde da Família: o papel da equipe de saúde bucal. Cadernos UniFOA, Volta Redonda, v. 17, n. 48, p. 125–130, 2023. DOI: 10.47385/cadunifoa.v17.n48.3581. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/3581>. Acesso em: maio. 2023.

VIANA, I. B. Qualidade da assistência em saúde bucal na atenção primária em Pernambuco. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública) - Departamento de Saúde Coletiva, Instituto Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2017.

RECURSOS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: Avanços científicos e inovações pedagógicas impulsionados pela tecnologia

Laurimar Pantoja da Silva ²

RESUMO

Este estudo aborda o tema do uso de recursos móveis na educação escolar, com o propósito de melhorar a qualidade educacional e promover a educação ubíqua. O estudo apresenta como objetivo: analisar o impacto do uso de dispositivos móveis, especialmente celulares como estratégia em processos de inovação educacional. A pesquisa investiga como as tecnologias móveis podem ser utilizadas como um mecanismo para melhorar o acesso a serviços móveis e promover novas abordagens de ensino e aprendizagem. A pergunta central da investigação é: qual é o impacto do uso de dispositivos móveis, especialmente celulares, como estratégia em processos de inovação educacional? Por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa, para responder a essa pergunta, foi realizada uma análise do impacto do uso do celular como estratégia em processos de inovação educacional que integram dispositivos móveis. A aprendizagem é vista como a produção de conceitos situados culturalmente dentro e fora das instituições de ensino. Nesse contexto, estratégias foram exploradas para auxiliar a incorporação de dispositivos móveis em cenários de aprendizagem em contextos educacionais. Os resultados do estudo indicam que o uso de recursos móveis, como celulares, tem um impacto significativo na inovação educacional. Essa tecnologia contribui para melhorar a qualidade da educação, facilitando o acesso a serviços móveis e promovendo uma abordagem ubíqua de ensino e aprendizagem. Os dispositivos móveis permitem que os alunos tenham acesso a recursos educacionais em qualquer lugar e a qualquer momento, facilitando a construção de conhecimento situado e promovendo uma compreensão clara dos conceitos.

Palavras-chave: Dispositivos Móveis. Aprendizagem. Inovação Educacional. Aplicativos.

ABSTRACT

This study addresses the use of mobile resources in school education, with the aim of improving educational quality and promoting ubiquitous education. The study aims to: analyze the impact of the use of mobile devices, especially cell phones as a strategy in educational innovation processes. The research investigates how mobile technologies can be used as a mechanism to improve access to mobile services and promote new teaching and learning approaches. The central question of the investigation is: what is the impact of the use of mobile devices, especially cell phones, as a strategy in educational

² **Graduação:** Licenciatura em Geografia- UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo Da Vinci). **Graduação:** em Educação Física- UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo Da Vinci); **Pós-graduação:** Metodologia do Ensino de Geografia- UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo Da Vinci). **Mestrado:** em Ciências da Educação – UNIDA (Universidad de Integracion de las Américas) - Paraguai. lpantojadasilva@gmail.com

innovation processes? Through a bibliographical, descriptive and qualitative research, to answer this question, an analysis of the impact of the use of cell phones as a strategy in educational innovation processes that integrate mobile devices was carried out. Learning is seen as the production of culturally situated concepts inside and outside educational institutions. In this context, strategies were explored to help the incorporation of mobile devices in learning scenarios in educational contexts. The results of the study indicate that the use of mobile resources, such as cell phones, has a significant impact on educational innovation. This technology contributes to improving the quality of education, facilitating access to mobile services and promoting a ubiquitous approach to teaching and learning. Mobile devices allow students to access educational resources anywhere and at any time, facilitating the construction of situated knowledge and promoting a clear understanding of concepts.

Keywords: Mobile Devices. Learning. Educational Innovation. Apps.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos tem sido definida como a sociedade do conhecimento/informação, é altamente competitiva, dinâmica, variável e complexa (ZABALLA, 2018). Caracteriza-se, entre outros aspectos, pelo rápido aumento da produção de conhecimento, dos processos de inovação e pelo uso crescente e sistemático de novas tecnologias. Essa velocidade também é observável no mundo do trabalho e acadêmico, que, em contínua mudança, exige das instituições escolares a formação de profissionais que atualizem constantemente seus conhecimentos e habilidades para atender às necessidades, também dinâmicas, da sociedade (SANTOS, 2023). A evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) permitiu gerar novos cenários educativos para promover a aprendizagem e assim favorecer o desenvolvimento de modalidades educativas com uma melhor adaptação às necessidades dos alunos (LOPES E PIMENTA, 2022).

Conforme Santana (2023), em estudo realizado e publicado no *Staten Mobile 2022*, empresa de análise de aplicativos e mercado, traz o indicativo de que o Brasil é o país que mais utiliza aparelhos celulares no mundo. Compreendendo aproximadamente 5,4 horas diárias, uma vez que os brasileiros lideram o ranking que inclui países como Coréia do Sul (5h), China (5,3, 92), Japão (4,6h) e Estados Unidos (4,2h). O levantamento aponta ainda que a pandemia de Covid-19 pode ter sido um fator agravante para o cenário

brasileiro, visto que, em 2019, a média de tempo gasto era de 3,8 horas diárias, um aumento de 1,6 horas. A pesquisa demonstra que no mundo o uso de celulares cresceu em 30%. O Brasil ocupa com dados de um levantamento feito pela Cupom Válido, com dados da The World Bank e Statista, revelam que o número de celulares cresceu aceleradamente nos últimos anos colocando o Brasil na 5ª posição no ranking global entre os 192 países do mundo. Nesse ranking quem lidera são os Estados Unidos com 82% da população possuindo um aparelho celular, seguido pelo Reino Unido (80%), França (79%), Alemanha (79%) e Itália (77%).

No entanto, Gandra (2021) menciona que se deve estabelecer um uso adequado das TIC e o professor deve ser incentivado a criar seus próprios recursos didáticos, com base nas características e necessidades do aluno e, fundamentalmente, um design instrucional adequado para gerar autoaprendizagem e alcançar resultados de aprendizagem. Este desafio leva a gerar uma mudança na metodologia e nos novos modelos pedagógicos de ensino-aprendizagem, a fim de melhorar os níveis de preparação da sociedade em vários campos da formação educacional.

Ao pensar em dispositivos móveis, a primeira coisa que vem à mente é um telefone celular; mas no mercado existe uma variedade de dispositivos móveis como tablets, notebooks, iPod entre outros, todos eles com a possibilidade de acessar a internet de qualquer lugar e a qualquer hora. Hodges (2020) define o dispositivo móvel como um processador de memória com formas de entrada como: teclado, tela, botões, outros e formas de saída (texto, gráficos, tela, vibração, áudio, cabo). Como dispositivos móveis para aprendizagem são laptops, celulares, smartphones, assistentes digitais pessoais Personal Digital Assistant (PDA), players de áudio portáteis, iPod, relógios com conexão, plataforma de jogos, muitos destes podem estar conectados à Internet ou não.

A revolução tecnológica que engole o mundo exerce uma influência muito ampla no modo de viver do ser humano contemporâneo, o que tem impactado também na forma de ensinar e aprender. Numerosos autores têm

referido a importância de incorporar dispositivos móveis na aprendizagem (HODGES, 2020; SENHORAS, 2020; QUEIROGA, 2021; BERG, VESTENA e COSTA-LOBO, 2020; GANDRA, 2021 e outros).

Em estudos recentes, Queiroga (2021), indica que o crescimento da utilização de dispositivos móveis é uma realidade que deve ser aproveitada para a aprendizagem de forma a responder à procura educativa do século XXI. Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020, p. 26), afirmam que, "como à medida que o poder, a funcionalidade e a acessibilidade desses dispositivos aumentam, também aumenta sua capacidade de apoiar o aprendizado de novas maneiras". Assim, o uso do celular proporciona vantagens como: o acesso flexível à informação em qualquer momento e lugar, favorece a aprendizagem autônoma e o trabalho em equipe, promove a criação de comunidades de aprendizagem, incentiva a comunicação ativa eficaz de forma síncrona e assíncrona, a aprendizagem pode ser lúdica ou com estratégias interativas, em que o aluno pode usar o mesmo objeto de aprendizagem quantas vezes precisar, isso favorece o desenvolvimento de habilidades profissionais e alcança uma aprendizagem significativa por meio de ambientes instrucionais.

No entanto, o seu sucesso depende da capacidade de integrar a tecnologia no currículo e criar experiências de aprendizagem personalizadas para cada aluno, transformando a sala de aula num ambiente de aprendizagem colaborativa.

Nessa mediação, nasceu a necessidade de discorrer sobre a inovação educacional, especificamente na integração de tecnologias móveis emergentes em processos educacionais. Considera-se que a inovação tecnológica é uma preferência dos governos desenvolvidos, o valor do conhecimento e da produção intelectual deve ser considerado como um valor importante acima das matérias-primas que um país pode obter.

A evolução da tecnologia como aponta Senhoras (2020), permitiu a geração de novos cenários educacionais para promover a aprendizagem,

porém, o professor deve ser capacitado e motivado para estabelecer um uso adequado das tecnologias móveis, com base nas características, necessidades do aluno e um design instrucional relevante com a obtenção de autoconhecimento, aprender a atingir objetivos de aprendizagem.

O estudo justifica-se pela importância de pesquisa sobre como a aprendizagem pode ser subsidiada com recursos móveis e sua vinculação à educação escolar; especialmente, no estudo de várias ciências experimentando importantes inovações pois, esse tipo de tecnologia contribui para melhorar a qualidade educacional no País e, ao mesmo tempo, alcançar uma compreensão clara de como as tecnologias móveis podem ser usadas como um mecanismo para melhorar o acesso a serviços móveis e educação ubíqua na inclusão de novas abordagens de ensino e aprendizagem. A pergunta central da investigação é: qual é o impacto do uso de dispositivos móveis, especialmente celulares, como estratégia em processos de inovação educacional?

Dessa forma, a aprendizagem deve ser observada e como a produção de conceitos situados culturalmente dentro e fora das instituições de ensino. Nesta perspectiva, foi necessário expor estratégias que auxiliem a incorporação de dispositivos móveis em cenários de aprendizagem de contextos educacionais. Por isso, foi realizada uma análise do impacto do uso do celular como estratégia em processos de inovação educacional que integram dispositivos móveis. O estudo apresenta como objetivo: analisar o impacto do uso de dispositivos móveis, especialmente celulares como estratégia em processos de inovação educacional.

2. APRENDIZAGEM MÓVEL MEDIADA POR APLICATIVO

As tecnologias móveis como discorre Zaballa (2018), estão em constante evolução, conseguindo favorecer oportunidades educacionais em diferentes ambientes educacionais. Há cada vez mais estudos que mencionam que esses onipresentes dispositivos móveis, principalmente celulares e

tablets, são utilizados por professores e alunos em todo o mundo para acessar informações a fim de facilitar o aprendizado de forma inovadora, motivando, tornando-se dispositivos eletrônicos que podem ser carregados pelos usuários devido ao seu tamanho e permitir que eles acessem o conhecimento enquanto o carregam.

Conforme sustentado por Santana (2023), os telefones celulares tornaram-se centros de comunicação e informação e edição de vídeo. A utilização deste instrumento tem muitas vantagens e tem um impacto positivo no ensino e aprendizagem. Uma característica dos dispositivos móveis é sua onipresença; no mundo existem mais de 3,2 bilhões de usuários que utilizam telefones celulares, sendo a modalidade de TIC mais utilizada na sociedade; nos países desenvolvidos, 4 em cada 5 pessoas possuem e usam um telefone celular, embora o número seja significativamente menor nos países em desenvolvimento, apenas 2 em cada 5 pessoas o usam.

Um estudo mais recente do Banco Mundial segundo Lopes e Pimenta (2022), estima que 87 em cada 100 pessoas na América Latina têm um telefone celular, estima-se que até 2025 os telefones celulares representem 88% do total de conexões e que 96% da população latino-americana terá disponível banda larga. Da mesma forma, o relatório regional denominado "a economia móvel na América Latina 2023" da GSMA indica que a rede 4G continuará sendo a base da indústria móvel na região no curto prazo e representará quase 73% do total conexões para o final de 2025.

Com o aumento considerável de dispositivos móveis como celulares nos últimos anos, Silva (2020) expõem que é importante contar com metodologias e ferramentas para aproveitar o potencial dos aplicativos móveis.

[...] Considera-se aplicativo móvel aquele software desenvolvido para celulares ou tablets. Por outro lado, "mobile refere-se ao acesso a qualquer hora e lugar à informação por meio dos aplicativos instalados nos dispositivos" (SILVA, 2020, p. 35).

Sobre a explicação do autor, os aplicativos são desenhados levando em consideração as limitações de cada dispositivo, como velocidade de processamento e capacidade de armazenamento. Os dispositivos móveis são muito leves e leves para serem carregados no bolso e possuem uma boa capacidade de bateria para funcionar de forma autônoma.

As aplicações para dispositivos móveis descrito por Antunes e Martins (2020), são geralmente simples, desenhadas por programadores com um peso reduzido e qualidade que lhes permite ter um elevado nível de competitividade que exige a distribuição ativa de versões que vão atingir um número significativo de utilizadores. Por esta razão, para o design de aplicações móveis, os desenvolvedores de software devem ser capazes de responder às necessidades dos projetos a serem desenvolvidos, com a participação ativa dos usuários, entregas regulares, mudanças reversíveis e trabalho cooperativo e colaborativo, ou seja, eles devem ser adaptados às condições das metodologias ágeis de design de software.

A incursão na educação de recursos tecnológicos que favorecem os processos de aprendizagem móvel, Bento e Cavalcante (2022, p. 132) explicam que deu origem a uma estratégia de ensino-aprendizagem relativamente nova, cujo impacto educacional está se desenvolvendo. Baseia-se na utilização de ferramentas digitais disponibilizadas pelas tecnologias de informação e comunicação de forma a facilitar a aprendizagem independentemente da sua localização física. Como assinala os autores, a sua utilização “está numa fase incipiente, pelo que o seu potencial educativo ainda está por investigar” (p. 132), mesmo conhecendo vários estudos sobre mobile learning cujos resultados têm impacto positivo na aprendizagem.

Com relação ao exposto, a educação ubíqua como descrevem Bento e Cavalcante (2022), se concentra no uso de estratégias para aproveitar o potencial educacional oferecido pelos dispositivos móveis, para ter informações a qualquer hora e lugar, o que permite aprender em qualquer situação ou contexto e a partir do ambiente:

[...] A ferramenta ubíqua é concebida como uma ferramenta complementar na formação, permitindo que os professores ofereçam conteúdos formativos aos seus alunos em diferentes momentos, facilitando o desenvolvimento de atividades para horas extracurriculares ((BENTO E CAVALCANTE, 2022, p. 34).

Os dispositivos móveis como explicaram os autores, permitem não só a produção de conteúdos mas também de contextos; no caso da educação, permite uma nova relação do aluno com o espaço e lugar. Os alunos agora são produtores de conteúdo e fazem parte de uma geração de atividades na área de conteúdo por outros usuários, incluindo professores. Nessa perspectiva, impõe-se a necessidade de posicionar o celular como mais um recurso no processo pedagógico, deve-se conscientizar o aluno para o uso racional e responsável, considerando-o como uma estratégia para superar a apatia em relação ao aprendizado e mostrar a ele que as novas tecnologias não servem apenas para entretenimento, mas também podem ser um aliado na construção do conhecimento.

Pelo exposto, os aplicativos móveis educacionais são considerados como ferramentas didáticas para o aprendizado e motivam o aluno a obter um bom desempenho acadêmico; graças ao mobile learning, o aluno tem maior interação, atitude ativa e criatividade na criação de seu próprio conhecimento. Os aplicativos móveis alteram todos os recursos disponíveis para enriquecer a experiência de aprendizado.

2.1. Impacto da aprendizagem móvel

O potencial educativo das TIC tem aumentado rapidamente, conseguindo-se o enriquecimento dos ambientes de aprendizagem com a utilização de recursos de apoio como os dispositivos móveis. Costa (2020) indicara que sua distribuição progressiva, a apropriação dos telefones celulares na sociedade sem exceção de idade, condição socioeconômica ou atividades diárias do ser humano, e o impacto na educação dos alunos sem limites de espaço, lugar ou tempo são fatores que pode ser considerado para o aumento do uso do telefone celular. Nesse sentido, o M-Learning é uma

estratégia que envolve a utilização de recursos móveis como celulares e tablets no processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, como acrescenta Santana (2023), tem-se avançado no design de um grande número de aplicativos móveis que geralmente são orientados para a aprendizagem centrada no interessado, apresentando características importantes em termos de conectividade, sensibilidade ao contexto, individualidade, mobilidade, ubiquidade, acessibilidade e criatividade. Dessa forma, origina-se uma comunicação constante entre alunos e professores, tornando o processo de aprendizagem um espaço para troca de experiências e integração dos atores do ambiente educacional. Para Castells (2020, p. 78), “A partir da aprendizagem móvel, as instituições de formação têm de explorar novas metodologias de ensino”. A partir desta nova realidade é preciso assumir a transformação da educação.

Nessa perspectiva, Queiroga (2021) expõem que as TICs entraram nos programas de inovação educacional, com o objetivo de melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e aumentar a cobertura da educação para todos os alunos. As políticas traçadas no Brasil, estão sendo direcionadas para o fornecimento de tecnologia para os sistemas educacionais, de modo que em 2020, na pandemia “mais de 90% dos alunos do Ensino Médio na América Latina tinham um vínculo direto com programas de acesso às TIC” (SANTANA, 2023, p. 27).

Santos (2023) reconhece que várias fases foram realizadas desde a década de 1990 na integração dos recursos de TIC no Brasil para professores e alunos. A exclusão digital ainda é bastante ampla, pois as pessoas nas áreas rurais, grande parte não tem conectividade com a Internet ou recursos digitais. Como explica, Skinner (2019):

[...] A segunda fase iniciou-se com o aparecimento da internet, procedeu-se à conectividade e disponibilização de conteúdos digitais que pudessem apoiar o trabalho escolar. Na terceira fase, que teve origem no início do século XXI, surgiram portais educacionais que disponibilizavam conteúdos importantes para o currículo nacional. Nessa fase, os programas de formação e desenvolvimento profissional de professores que os ajudaram a incorporar as TIC em sua práxis pedagógica receberam apoio

pedagógico. Na fase atual, as políticas têm sido desenvolvidas de acordo com a evolução das TIC, direcionando-as para a criação de competências nos professores como inovação, criação de redes participativas e mecanismos de acesso às tecnologias em que os alunos participam (SKINNER, 2019, p. 56).

Segundo estudos do autor, os professores inicialmente foram capacitados para usar essas tecnologias, mas não transformaram o conhecimento em práticas de inovação tecnológica em sala de aula. Isso se deve ao fato de que em grande parte dos estabelecimentos, os equipamentos tecnológicos são instalados em laboratórios, e não nas salas de aula, portanto, os professores não vão até eles, o que limita a integração das TIC na práxis pedagógica como estratégia de aprendizagem.

Uma das soluções para esse problema como esclarece Fegert (2020), foi baseada na estratégia, que consiste em entregar um computador para cada aluno e professor para ser usado na instituição de ensino ou às vezes em casa. Essa iniciativa visava minimizar a “divisão digital entre alunos ricos e pobres e incentivar a inovação no ensino e na aprendizagem” (FEGERT, 2020, p. 89).

A esse respeito, Ferreira (2020) cita que no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, os dispositivos móveis são utilizados como mediadores, pois com esses dispositivos pode-se acessar uma grande variedade de conteúdos educacionais, isso admitiria que sua implementação promove o desenvolvimento de habilidades envolvidas na tarefa de aprendizagem. Neste estudo, os colaboradores expressaram que os dispositivos móveis favoreceram as habilidades de pensamento e socialização com seus professores.

Muitos aplicativos em dispositivos móveis como esclarecer Santos (2023), estão se tornando recursos fundamentais para a aprendizagem autônoma dos alunos. A esse respeito, Santana (2023) evidenciou que os alunos que usam aplicativos móveis geralmente lembram mais facilmente do modelo de busca (habilidade processual) do que do resultado obtido regularmente (habilidade cognitiva). Pode-se dizer que o cérebro se ajusta ao uso da tecnologia. Consequentemente, a responsabilidade das tarefas é

dividida pela memória transacional, assumindo na tecnologia o “esforço” de lembrar.

Portanto, o grande desafio para os professores é aproveitar o potencial desses dispositivos para estimular o desenvolvimento da aprendizagem do aluno por meio de uma concepção didática que permita superar as contradições atuais da escola tradicional e permitir uma aproximação eficiente aos padrões de qualidade de formação, para qual é determinante a formação dos professores, sobretudo no modo de atuação didática. A utilização destes dispositivos, associados a alternativas didáticas adequadas e pensados para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, permite-lhe adquirir e desenvolver capacidades, competências e integrar conhecimentos teóricos e práticos, cuja utilidade para a vida se expressa numa formação integral e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o estudo realizado, pode compreender que, apesar do contexto mencionado, há muita controvérsia na inclusão de telefones celulares em sala de aula para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, pois a presença desses aparelhos em sala de aula tem dividido a comunidade docente, por um lado. Por outro lado, há quem exija sua proibição e outros começam a vê-lo como uma ferramenta pedagógica, graças aos serviços de mensagens instantâneas que facilitam o envio de mensagens síncronas ou assíncronas, devido à velocidade para se conectar à Internet e trocar informações.

Porém, percebe que para que o seu uso apresentar bons resultados ou alcance e o sucesso esperado no processo de ensino-aprendizagem, deve-se criar recursos digitais para fins educacionais, que podem ser usados e reaproveitados com certa autonomia. Esta realidade exige outras formas de inovação e competências por parte dos professores, uma vez que os alunos têm uma melhor gestão e utilização dos meios digitais através dos dispositivos

móveis. Cada componente específico que é criado para os alunos representa e exterioriza a capacidade criativa do ser humano, de forma a que todos possamos aceder a este dispositivo.

Com base nos estudos dos autores desta pesquisa, constitui um recurso digital para aprendizagem por meio de um dispositivo móvel, seja ele um smart phone ou Smartphone, PDA, entre outros; esse recurso estimula o desenvolvimento do aprendizado autônomo, incorpora conhecimentos e informações de ponta de forma mais dinâmica em menos tempo, em maior quantidade com mais qualidade e melhora o desempenho acadêmico. No entanto, é preciso considerar que o sucesso depende do design instrucional.

Em conclusão, o estudo destacou a importância do uso de recursos móveis, como celulares, na educação escolar. Essa tecnologia pode desempenhar um papel fundamental na melhoria da qualidade educacional e no acesso a serviços móveis. Ao integrar dispositivos móveis em processos de inovação educacional, é possível promover uma abordagem ubíqua de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de forma mais eficaz e alcancem melhores resultados educacionais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. T. P.; MARTINS, E. **Capital Intelectual: verdades e mitos.** Revista Contabilidade & Finanças. USP, São Paulo, n. 29, p. 41-54, maio/ago. 2002. BELLONI, M. L. Educação à distância. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

ARAÚJO, K. S. S.; MOREIRA, R. P. S. **As tecnologias na educação: desafios e possibilidades na prática docente.** In As tecnologias na educação: desafios e possibilidades na prática docente. ARAUJO, K. S. S.; MOREIRA, R. P. S (Org.) Curitiba: CRV, p. 15-20, 2018.

BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. **Aulas Presenciais em Tempos de Pandemia:** relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. Revista Augustus, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 255-280, jul./out. 2020.

BENTO, M. C. M.; CAVALCANTE; R. S. **Tecnologias móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula.** ECCOM, v. 4, n. 7, jan./jun. 2022. CONFESSOR, F. I. C. Novas tecnologias: desafios e perspectivas na Educação. 1. ed. Clube dos autores. Brasil, 2022.

BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; COSTA-LOBO, Cristina. **Criatividade e Autonomia em Tempo de Pandemia:** ensaio teórico a partir da pedagogia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Madri, v. 9, n. 3, maio 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era informação: economia, sociedade e cultura.** Volume I. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

COSTA, G. S. **Mobile Learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE, 2020.

FEGERT, Jörg et al. **Challenges and Burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) Pandemic for Child and Adolescent Mental Health:** a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, Germany, v. 14, p. 1-11, may 2020.

FERREIRA, Patrícia Tocha. **Uma Realidade das Escolas Particulares Perante a Pandemia da COVID-19.** Revista Gestão & Tecnologia, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 38-40, jan./jun. 2020.

GANDRA, Alana. Empresas Adotam **Home-Office por Conta do Coronavirus Rio de Janeiro:** Agência Brasil, mar. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/empresas-adotam-home-office-por-conta-do-coronavirus>>. Acesso em: 14 jul. 2020. » <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/empresas-adotam-home-office-por-conta-do-coronavirus>

HODGES, Charles et al. **As Diferenças entre o Aprendizado Online e o Ensino Remoto de Emergência.** Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, Recife, v. 2, p. 1-12, abr. 2020.

HUGO, Assmann. **Curiosidade e Prazer de Aprender – O papel da curiosidade na aprendizagem criativa.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

LOPES, P.A.; PIMENTA, C.C.C. **O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: benefícios e desafios.** In: Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.3 n. 1, p. 52-66, 2022.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Folha informativa COVID-19:** escritório da OPAS e da OMS no Brasil. jan. 2021. Disponível em:

<<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 18 jan. 2021.
» <https://www.paho.org/pt/covid19>

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: O uso do celular na sala de aula e a legislação vigente no Brasil. Anais III Congresso sobre Tecnologia na Educação, Cultura Make na Escola. Fortaleza, Ceará – Brasil, p. 111-122, 2019.

QUEIROGA, Fabiana. **Orientações para o Home Office Durante a Pandemia da Covid-19** Porto Alegre: Artmed, 2020.

ROCHA, Daniel dos Santos. Readequação do Contexto Escolar para o Formato Remoto Em Meio à Pandemia de COVID-19. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 263-274, jul. 2020.

SANTANA, Laís. **Brasil é o país que mais gasta tempo no celular diariamente no mundo, 2023**. <https://www.oliberal.com/para/brasil-e-o-pais-que-mais-gasta-tempo-no-celular-diariamente-no-mundo-1.492434>. Acesso, 2023.

SANTOS, Julio César Furtado. **Aprendizagem significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2023.

SENHORAS, Eloi Martins. **Coronavírus e Educação**: análise dos impactos assimétricos. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, maio 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação impostam**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 2020.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU, 2019.

SOUZA, A. C. A, et al. **“Ei, desliga esse celular!”**: vilania e heroísmo da utilização de tecnologias móveis na sala de aula [de língua inglesa], 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3678>, Parlamento francês aprova proibição dos celulares em escolas na França. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticias/2018/07/31> Acesso em 2023.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **Aulas Remotas em Tempos de COVID-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60, maio/ago. 2020.

ZABALLA, Vidiella Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto alegre: Artmed, 2018.

SUPERANDO ESTEREÓTIPOS: uma perspectiva relacional entre professores e alunos com deficiência

Erenice Almeida Alegria³

RESUMO

O desenvolvimento de uma educação inclusiva implica mudanças no âmbito do sistema e das políticas educativas, no funcionamento das instituições acadêmicas, nas atitudes e práticas dos professores e nos níveis de relacionamento dos diferentes atores que permitam enfrentar e eliminar as barreiras à aprendizagem, superando os estereótipos ao incluir o aluno. O papel do professor como agente educacional central desse processo é importante. Portanto, é necessário que este desenvolva atitudes positivas, através das quais esses alunos se sintam membros de uma família e também de uma comunidade. O artigo busca como objetivo analisar o tipo de relações que se estabelecem no processo de inclusão de alunos com deficiência. A pesquisa caracteriza-se em função das relações construídas a partir do aporte científico das experiências de inclusão educacional de alunos com deficiência na perspectiva dos pesquisadores que tratam do tema, de quem atende aluno com deficiência desde a prática docente. O questionamento compreende: As relações estabelecidas no processo de inclusão de alunos com deficiência garantem eliminar as barreiras à aprendizagem, superando os estereótipos ao incluir o aluno? A metodologia foi qualitativa, descritiva correlacional, sem manipulação de variáveis. Os resultados permitem inferir que as relações podem ser pensadas a partir de três características: relações cujo interesse é sustentado por um sentido técnico; relações baseadas no interesse com sentido prático; e, relações sustentadas com interesse e sentido transformador.

Palavras-chave: Relacionamento. Educação Inclusiva. Professores. Alunos Com Deficiência.

ABSTRACT

The development of an inclusive education implies changes in the scope of the educational system and policies, in the functioning of academic institutions, in the attitudes and practices of teachers and in the relationship levels of the different actors that allow facing and eliminating barriers to learning, overcoming stereotypes by including the student. The role of the teacher as a central educational agent in this process is important. Therefore, it is necessary that he develop positive attitudes, through which these students feel like members of a family and also of a community. The article aims to analyze the type of relationships that are established in the process of

³**Graduação:** Escola Normal Superior- Universidade do Estado do Amazonas- UEA - Licenciatura em Letras - Universidade Federal do Amazonas- UFAM; **Pós-graduação:** em Educação de Jovens e Adultos- FACULDADE TÁHIRIH; **Mestrado:** em Ciência da Educação – Universidad de La Integración de Las América – UNIDA. erenice.alegria@seduc.net

inclusion of students with disabilities. the research is characterized by the relationships built from the scientific contribution of the experiences of educational inclusion of students with disabilities from the perspective of researchers who deal with the subject, who assist students with disabilities from the teaching practice. The question comprises: Do the relationships established in the process of inclusion of students with disabilities guarantee the elimination of barriers to learning, overcoming stereotypes by including the student? The methodology was qualitative, descriptive and correlational, without manipulation of variables. The results allow us to infer that relationships can be thought of from three characteristics: relationships whose interest is supported by a technical sense; interest-based relationships with a practical sense; and sustained relationships with interest and transforming meaning.

Keywords: Relationship. Inclusive education. Teachers. Disabled Students.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata de abordar as relações que ocorrem cotidianamente no espaço escolar considerando “inclusão educacional, quando se refere ao direito que todos têm a uma educação de qualidade e implica o fato de que ser diferente é legítimo” (WERNECK, 2020, p. 23). Torna visíveis os interesses e sentidos técnicos e imediatos e as questões de ensino e aprendizagem (sistema microssocial), bem como a realização de normas organizacionais ou universais que se referem à análise das políticas e sistemas que organizam o espaço (sistemas meso e microssociais) (SILVA, 2020); do mesmo modo, a partir dessa perspectiva relacional e situada, resgata-se esse espaço-tempo dos sujeitos em suas relações, situando-se em uma posição entre os diversos sistemas e tornar visíveis as formas como o macro, o meso e o micro emergem nas interações cotidianas de convivência. Essas relações se mostram a partir do jogo de sentido e interesse, presentes na dinâmica cotidiana dos professores ao trabalhar com seus alunos.

A educação inclusiva deve então ser considerada como a possibilidade de oferecer um ambiente educacional que se caracterize por um ambiente profissional sensível às necessidades e demandas específicas de todos os alunos que lhes permita aprender conteúdos curriculares significativos (CABRAL & MARTINS, 2022).

Embora a educação inclusiva tente compreender um grande número de grupos aos quais historicamente foi negada a possibilidade de participar de forma igualitária nos mesmos espaços que a maioria da população, por exemplo, pessoas de origem indígena, estrangeiras ou mulheres, neste estudo procura discorrer sobre o processo que é realizado apenas com o grupo de pessoas com deficiência. O espaço específico é a instituição escolar e o objeto de estudo são as relações que se constituem no processo inclusivo e que, em seu exercício e iteração cotidiana, podem tornar visíveis os aspectos jurídico-políticos (macro-), organizacionais (meso-) e aprendizagem em sala de aula (micro-) (ROCHA e MIRANDA, 2020).

Este texto é resultado de uma pesquisa de pós-doutorado cujo objetivo principal foi analisar o tipo de relações que se estabelecem no processo de inclusão de alunos com deficiência. Para isso, buscamos responder às seguintes questões: que características apresentam as relações construídas no processo de inclusão de alunos com deficiência? Que elementos dessas relações podem viabilizar ou não o processo de inclusão? O objetivo é caracterizar as relações que vêm sendo construídas a partir da experiência de inclusão educacional de alunos com deficiência na perspectiva dos professores. Para isso, apresentamos uma primeira aproximação à análise das relações que se têm construído em torno do processo inclusivo, que, num primeiro momento, podem ser materializadas a partir de um nível discursivo, e resgatamos as ideias e experiências dos professores desde a constituição de um tipo de relacionamento com um aluno com deficiência.

Alunos com deficiência segundo Pessoti (2017) são definidos como aqueles com habilidades excepcionais, ou com alguma deficiência sensorial, neurológica, cognitiva, comunicativa, psicológica ou físico-motora, que pode se expressar em diferentes estágios de aprendizagem.

Na revisão da literatura, observa que a questão relacional segundo Prieto (2019), tem sido deixada mais ou menos negligenciada, já que os estudos geralmente se interessam por objetos como práticas de ensino e

aprendizagem ou leis e políticas de inclusão. Este estudo tem a ver com aqueles objetos que têm uma materialidade menos concreta e que, no entanto, sustentam as práticas a nível técnico-pedagógico e respondem a uma visão política e institucional.

A justificação desta investigação prende-se, por um lado, com uma lacuna na literatura sobre o papel do relacional no processo inclusivo, que se centra mais em conceitos, significados, instrumentos, técnicas, métodos e não naquilo que sustenta elas, ou seja, as relações que se estabelecem nos encontros cotidianos no ambiente escolar.

Por outro lado, pode contribuir, do ponto de vista político e educacional, para a compreensão dos processos que envolve a inclusão, ao apresentar as rupturas ou continuidades, os facilitadores e os obstáculos que, desde o nível legal-regulatório até o prático-educativo nível, eles se constituem quando os elementos histórico-sociais se encontram e as identidades se relacionam. Amaral (2020) explica que essas identidades são produto desse conjunto de interações e trocas simbólicas que ocorrem no social. Nesse sentido, a identidade desempenha um papel central no processo inclusivo, pois permite pensá-la a partir do nível de reconhecimento do outro que é considerado diferente, característica que supõe mais riqueza do que déficit.

Nesse contexto, o estudo em questão apresenta o seguinte questionamento: As relações estabelecidas no processo de inclusão de alunos com deficiência garantem eliminar as barreiras à aprendizagem, superando os estereótipos ao incluir o aluno? Apresenta como objetivo analisar o tipo de relações que se estabelecem no processo de inclusão de alunos com deficiência.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS AVANÇOS

O interesse em tornar a escola um espaço inclusivo é uma luta constante exercida por vários segmentos sociais em várias instâncias. Fonseca (2019) esclarece que isso é visível em vários tratados e políticas que procuram ordenar a questão educacional e escolar. Nesse quadro, foram apresentadas declarações, tratados e acordos com o objetivo de convocar as nações para a educação inclusiva para todos. Alguns exemplos desses esforços podem ser encontrados em documentos como a Declaração de Salamanca e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade; a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Quadro de Ação para Satisfazer as Necessidades de Aprendizagem; Educação inclusiva: o caminho para o futuro, Fórum Mundial de Educação, envolvendo Órgãos como a ONU, UNESCO, UNICEF, no Brasil encontramos respaldo em inúmeras Leis, Decretos Resoluções, 1988 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei nº 7.853/89, 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, Política Nacional de Educação Especial, 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, 1999 – Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), 2001 – Plano Nacional de Educação – PNE, Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, 2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, 2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusivo, 2009 – Resolução No. 4 CNE/CEB, 2011 – Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e outros.

Ao revisar a literatura, encontra também um grande número de produções científicas, entre artigos, teses e dissertações pertencentes às ciências humanas e sociais que, a partir de diferentes lógicas, realizaram abordagens interessantes. Marques (2018) coloca que, embora existam trabalhos direcionados à sala de aula, há pesquisas que levantam a

complexidade do processo inclusivo e reconhecem que sua estruturação vai além do espaço escolar, focando um processo mais social.

Por um lado, Pessoti (2020) menciona que há escritos que tratam das habilidades de ensino e resultados de aprendizagem como elementos finais do processo inclusivo (sistema microssocial), cujo interesse central diz respeito aos aspectos sobre a educação que também deve proporcionar oportunidades de aprendizagem para todos. Outros trabalhos dão conta da aprendizagem que possibilitada a partir de experiências inclusivas dentro das escolas.

Por outro lado, como aponta Romanowski (2017), temos pesquisas que tratam de políticas “inclusivas” e algumas práticas em torno delas (sistema macrossocial). Nesse plano político, a necessidade de indagar sobre a incorporação de sistemas baseados em direitos humanos se mostra como um dos caminhos para reduzir as exclusões. Outros trabalhos expressam sua preocupação com as possibilidades de alinhamento entre os diferentes níveis estruturais, ou seja, referem-se à necessidade de um esforço de articulação entre o meso-, o meso- e o microssocial, onde os meios de política disponíveis estão em relação direta com as próprias práticas e estruturas organizacionais.

Neste estudo, o trabalho está mais associado a este último grupo de investigações; porém, na visão holística, não focou no alinhamento de sistemas; o estudo pleiteia os espaços é a prática cotidiana onde, a partir das relações construídas, podem ser materializadas as visões do processo e as formas como esses sistemas se fazem presentes com os encontros e desencontros do cotidiano.

2.1. Educação inclusiva: de uma perspectiva relacional

A educação inclusiva não é apenas uma questão de direitos ou aprendizagem; como aclara Silva (2020), representa também um compromisso ontoepistemológico de dismantelar um conjunto de

representações que parecem colocar as pessoas com deficiência (e outros grupos) num espaço e numa posição no campo social sempre fora dos considerados “normais”.

No caso das pessoas com deficiência, Mazzota (2015) já comentou sobre a história dessa vertente educacional remonta a todo o movimento da educação especial, da escola e do movimento educacional em que as relações entre professores e alunos com deficiência estavam longe de representar um espaço dialógico e horizontal.

O saber especializado sobre o objeto do conhecimento, segundo Marques (2018), implicava uma visão em que a relação saber-poder estava centrada no interesse e no sentido da patologização e psiquiatrização dos sujeitos. A ideia era fazer uma espécie de ortopedia em corpos considerados não válidos, segundo Espinoza e Camayd (2020) necessitando de um processo pedagógico, no qual a modificação comportamental, cognitiva, moral e disciplinar fosse a finalidade primordial para conseguir incorporar o sujeito à vida social. Em certo sentido, a necessidade de normalizar o outro, de estabelecer um tipo de poder que constitua os sujeitos “normais” como alude Rocha e Miranda (2020):

[...] Os espaços assim foram dispostos como exclusivos de certas identidades, subjetividades, que nas relações assimétricas entre os saberes especializados dos professores e o próprio aluno com deficiência foram reelaboradas dia a dia a partir da visão do déficit. Um saber que localizou, classificou, nomeou e, por sua vez, estigmatizou ao atribuir significados e vínculos a partir do aparato escolar (ROCHA e MIRANDA, 2020).

O processo de escolarização como colocou os autores, não só implica a articulação e disponibilização de uma série de estratégias de ensino-aprendizagem ou um conjunto de políticas e regulamentos, mas também tem a ver com um elemento ontoepistemológico (CABRAL & MARTINS, 2022) em que o sentido, o lugar atribuído da identidade construída parecem ser nodais. Este exercício, sem dúvida, indica as relações constituídas e através das quais um tipo de existência no social pode ser materializado.

No Brasil, conforme descreve Amaral (2020), graças às visões, regulamentações e políticas internacionais, já expostas, houve um avanço que buscou reconfigurar as formas e lógicas que direcionavam o processo educacional de alunos com deficiência. Esse avanço, buscou incorporar e, portanto, construir novas relações com alunos com deficiência associadas a alguma deficiência ou com habilidades diferenciadas à escola regular, uma vez que a estrutura tradicional da educação especial passou a ser vista como altamente segregador e exclusivo.

Apesar dos sérios esforços para mudar as formas de participação da escola, Fonseca (2019) aponta que inicialmente, tal empreendimento não atingiu seu objetivo na íntegra, por exemplo, o papel do professor não ia além da visão biomédica e do interesse em “consertar”. Nesta política, ensinava-se ao professor a exigência de identificação e diagnóstico das necessidades educativas especiais, ações ainda sujeitas a critérios de normalidade e, sobretudo, à própria representação que este agente tinha do aluno, quando correspondente, como tarefa central, a atribuição da "necessidade" e o significado e posição do sujeito no espaço escolar.

[...] Embora as instituições devam ter objetivos gerais ou comuns sobre o que é apropriado e desejável para os alunos aprenderem, as competências relacionadas às diferentes disciplinas escolares devem ser consideradas no contexto das oportunidades e necessidades de cada aluno (ARANHA, 2020, p. 65).

As categorias estabelecidas também não ajudaram, pois o próprio conceito de necessidade era problemático quando colocado a partir de uma visão essencialista do sujeito e ao equiparar a escolarização a uma questão de primeira ordem, o que naturaliza os déficits de aprendizagem como questões meramente inerentes à pessoa. No final das contas, Bisol *et al.* (2018) chama atenção explicando que não ficou claro se a necessidade era do próprio aluno ou de uma escola e professores que tivessem a função de moralizar, disciplinar e normalizar esses alunos fora do comum que constituíam relações assimétricas de poder-saber: um sujeito que sabe do outro e lhe aplica uma determinada vontade de verdade, um poder disciplinar que constitui uma identidade “frágil” (CABRAL & MARTINS, 2022, p. 54).

Na perspectiva da educação inclusiva, Fávero (2019) comenta sobre o espaço paradigmático e relacional parece ser pensado de forma diferente, pois passa de um tipo de ciência biológica para uma social, em que o anormal, o desviante, é mais uma construção social do que um elemento intrínseco ao sujeito. Falar hoje de educação inclusiva implica, segundo Amaral (2020) por um lado, um exercício desconstrutivo que supera as visões essencialistas da educação especial e, por outro, sublinhar as noções de normalidade que ainda circulam constantemente e que constituem as lógicas de organização do espaço, bem como dos lugares de atribuição e relacionamento na escola.

Embora a educação inclusiva esteja vinculada ao espaço institucional da escola, Rocha e Miranda (2020):sua reorganização não é apenas material, mas também relacional; a participação e a colaboração parecem estar no centro dos princípios que podem orientar as ações dos professores e possibilitam repensar a própria instituição escolar, por exemplo, o papel do currículo nos processos de inclusão cujo princípio de a flexibilidade pode permitir o encontro de identidades e o enriquecimento relacional delas.

A educação inclusiva como refere Figueira (2020), a uma verdadeira experiência educacional que é benéfica para o aluno e também para o professor:

[...] um processo de implicações mútuas, em que a experiência é uma relação, é o que viabiliza o conhecimento e a possibilidade de crescimento a partir da prática e para a prática humana. Da mesma forma, é uma alfabetização ética, uma oportunidade de nos humanizarmos, uma filosofia que pode servir de ponte para a constituição de um encontro com o outro; uma compreensão empática, um reconhecimento, uma abertura que tem como meio a aprendizagem e como fim a construção de uma identidade que permita ao indivíduo poder se pensar como parte de algo; nunca mais à sua margem ou no centro de olhares "especializados" (FONSECA (2019, p. 57).

Por outro lado, como explicou o autor, é um reconhecimento e visibilidade das relações sociais que produzem exclusão, que dificultam o encontro intersubjetivo, a participação, a ideia de pertencimento e, portanto, uma identidade que é reconhecido com outras identidades com as quais convive. Para este trabalho, a educação inclusiva são as relações que se

estabelecem no dia a dia e que possibilitam ou impossibilitam os encontros, a construção de identidades e formas de existência na esfera social.

Em consonância com o exposto, o relacional segundo Kupfer (2020) tem a ver com duas premissas:

- 1) A realidade é feita de relações, ela é em si mesma relacional;
- 2) O que o professor tem que observar são as relações e entender por que estas ocorrem e não outras e quais processos podem modificá-las para torná-las mais humanas;
- 3) Essas relações indicam a impossibilidade de continuar abordando o social apenas como o jogo do sistema ou ambiente ou estrutura ou ação para olhar para as relações que sustentam e, por sua vez, são sustentadas por esses sistemas.

Assim, Kupfer (2020) salienta que o conhecimento, a compreensão e a explicação da mudança social dependem da ação recíproca entre estados subjetivos e motivações individuais, assim como códigos simbólicos, culturais e normativos e condições estruturais.

Nessa perspectiva, Rocha e Miranda (2020) mencionam que o desenvolvimento de uma educação inclusiva implica um olhar axiológico, que vai além do mero caráter técnico-instrumental da racionalidade humana, e perceber a importância das relações sociais que se estabelecem no ambiente que ela se manifesta. Essas ações, estão intimamente associados às atitudes, emoções e sentimentos que se apresentam na relação estabelecida, bem como nas mudanças no âmbito do sistema e das políticas educativas, no funcionamento das instituições acadêmicas, nas atitudes e práticas dos professores e nos níveis de relacionamento dos diferentes atores que permitam enfrentar e eliminar as barreiras à aprendizagem e participação, que se concentram nas realidades:

Da mesma forma, Marques (2018) aponta que as relações têm a ver com os sentidos e interesses dos próprios participantes; quando um aluno é

incluído, a questão do sentido é primordial: qual é o sentido de ele estar aqui? Por outro lado, refere-se aos interesses ou propósitos, por que esse aluno com deficiência deve ser educado? As respostas podem ser diversas, pois diversos são os sentidos e interesses que se jogam em um relacionamento.

Romanowski (2017) define essa relação no ambiente escolar como um fator que determina diferentes situações e encaminha para uma reação afetiva positiva ou negativa, dependendo de como está sendo exercida. O processo “inclusivo” costuma ser conflituoso; porém, quando entram em conflito, algo está acontecendo a partir da subjetividade; há uma certa crise que se refere à tensão ou questionamento reflexivo do próprio professor, elemento necessário ou condição de possibilidade para a dinamização e mudança das práticas educativas e dos processos de inclusão; ou seja, o conflito viabiliza a mudança; Assim, o facto de os professores expressarem medos, receios, dúvidas ou inseguranças é apenas parte do processo e é muito provável que o ultrapassem se não forem indiferentes a esta situação.

Com base no exposto, Silva (2020) coloca que as relações podem ser pensadas a partir das características: relações cujo interesse é sustentado por um sentido técnico; relações baseadas no interesse com sentido prático; e relações sustentadas com interesse e sentido transformador. O interesse e o sentido técnico referem-se às relações cuja finalidade é dada desde o início do que dita o diagnóstico clínico e independentemente do que o aluno possa ou não aprender. Essas relações buscam a aprendizagem dos conteúdos escolares como objetivo final, em que haja a convicção de que alunos com deficiência podem se encontrar em sala de aula e aprender igual aos demais.

As relações baseadas no interesse e no senso prático Aranha (2020) aponta mais para experiências, vivências e situações que são possíveis quando um aluno com deficiência perpassa a prática educativa, por exemplo, visões da aprendizagem que o aluno com deficiência dá aos outros como modelos de vida, de sua força e esforço, e que ficam como lição para aqueles quem "eles são considerados normais". O interesse e sentido transformador tem a ver com relações que reconhecem as dificuldades e também permitem

espaços de reflexão e, sobretudo, de ação, e nas quais os professores admitem que a tarefa não é fácil, mas uma vez que o conflito é produzido, torna-se mais fácil pensar na inclusão do outro, identificando seu aspecto processual e temporal. As mudanças podem não acontecer da noite para o dia, mas pouco a pouco elas estão se tornando visíveis, não apenas na aprendizagem dos próprios alunos com deficiência, mas também nas interações com outros alunos e na aceitação das contribuições que o professor faz.

O que foi até aqui exposto confirma que o professor tem um papel muito importante na educação inclusiva e, por isso, a relação estabelecida é fundamental para o sucesso. Nessa relação, o conhecimento é importante, mas não traduzido enquanto se sabe sobre a deficiência; uma prática educativa que se poderia chamar inclusiva e que se interessa em saber como fazer adaptações curriculares significativas e como se podem construir espaços ricos de relações que permitam a participação de todos e a colegialidade como elementos que estão constantemente "puxando" a aprendizagem, que eles são grupais e intersubjetivos, e não individuais ou pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma educação inclusiva implica mudanças no sistema e nas políticas educativas, no funcionamento das instituições acadêmicas, nas atitudes e práticas dos professores e nos níveis de relacionamento entre os diferentes atores, tudo com o objetivo de enfrentar e eliminar barreiras à aprender e superar estereótipos, incluindo o aluno. O papel do professor como agente educacional central nesse processo é essencial. Portanto, é necessário que ele desenvolva atitudes positivas que façam com que esses alunos se sintam parte de uma família e também de uma comunidade.

No estudo procurou analisar o tipo de relações que se estabelecem no processo de inclusão de alunos com deficiência. Com base nos achados e análises realizadas, pode-se concluir que, embora avanços significativos tenham sido alcançados na promoção da inclusão educacional de alunos com deficiência, ainda há desafios na construção de relacionamentos que garantam a eliminação de barreiras e a superação de estereótipos. É evidente que a atitude e disposição positiva do professor para com os alunos com deficiência desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente inclusivo e na promoção da participação ativa e aprendizagem destes alunos.

Conclui-se, que os professores precisam ser capacitados em estratégias pedagógicas inclusivas que lhes permitam adaptar o currículo, utilizar diferentes recursos e técnicas de ensino, bem como promover a participação e o respeito mútuo entre todos os alunos.

Em conclusão, as relações estabelecidas no processo de inclusão de alunos com deficiência são essenciais para eliminar barreiras à aprendizagem e superar estereótipos. No entanto, é necessário um esforço conjunto de professores, instituições de ensino e autoridades para promover uma educação inclusiva de qualidade, onde todos os alunos sejam valorizados, respeitados e tenham oportunidades iguais para desenvolver todo o seu potencial. Só assim poderá ser garantida uma educação inclusiva e equitativa para todos.

REFERÊNCIAS

AMARAL. L. A.; **Diferenças, Estigma e preconceitos: O desafio da inclusão.** In: Oliveira, M. K. de; Souza, D. TR; Rego, T. C. (Orgs). Psicologia, educação e as temáticas da Vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2020.

ARANHA, Maria Salete. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21 de março, 2020. Disponível em: <http://centroruibianchi.sp.gov>. Acesso em: 2023.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; STANGHERLIN, Rafaella Ghidini y BASSANI, Priscila Paolla Peyrot. **Desafios para a inclusão de estudantes com deficiência física: uma revisão de literatura.** *Conjectura: filos. e Educ.* [online]. 2018, vol.23, n.3 [citado 2023-03-23], pp.601-619. Disponible en: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122018000400010&lng=es&nrm=iso>. Epub 30-Jul-2019. ISSN 2178-4612. <https://doi.org/10.18226/21784612.v23.n3.9>.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 30 de março de 2007. Protocolo Facultativo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; e Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017

CABRAL, L. S. A., & MARTINS, M. de F. A. **Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores.** *Interfaces Da Educação*, 7(19), 191–205, 2022. <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1065> Acesso, 2023.

ESPINOZA, Eudaldo Enrique y CAMAYD, Yohandra. **A ética na pesquisa inclusiva, uma ferramenta didáctica.** *Universidad y Sociedad* [online]. 2020, vol.12, n.6 [citado 2023-05-29], pp.139-146. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000600139&lng=es&nrm=iso>. Epub 02-Dic-2020. ISSN 2218-3620. Acesso, 2023.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2019.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio: Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil.** São Paulo: Giz Editora, 2020.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2019.

FRANCO, Renata Maria da Silva e GOMES, Claudia. **Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais.** *Rev. psicopedag.* [online]. 2020, vol.37, n.113 [citado 2023-05-29], pp. 194-207. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000200007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-8486. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-8486.20200018>. Acesso, 2023.

KUPFER, M. C. **Duas notas sobre a inclusão escolar.** In *Escritos da criança*, n.6 Centro Lydia Coriat, (pp. 71-82) Porto Alegre, RS, 2020.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O Professor de Alunos com Deficiência Mental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, Antonio Eudes Lima de. **Pessoas com deficiência e inclusão escolar: um desafio a vencer**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 15, pp. 56-72. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959, [Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafio-a-vencer](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafio-a-vencer)

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007. p.17-26 2017.

PESSOTI, Isaias. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Querosz/EDUSP. 2017.

PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações**. In A. M. Machado, et al. (Org.), **Psicologia e Direitos Humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola** (pp. 99-105). São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2019.

ROCHA, TB., and MIRANDA, TG. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência**. I: EDUFBA, 2020 pp. 27-37. ISBN: 978- 85-232-0928-5. Available from SciELO Books. Acesso, 2023.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: IBPEX, 2017.

SILVA, O. M. **A Epopeia Ignorada- A pessoa deficiente na História do mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo. Cedas, 2020.

WERNECK, Cláudia. **Integração ou Inclusão? Conceitos básicos para usar este manual**. Em: Manual da mídia legal 1: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. – Rio de Janeiro: WVA, 2020.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS: FORMAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Elisângela Maria Figueiredo de Oliveira⁴

RESUMO

Este estudo aborda a inclusão escolar de alunos autistas (TEA), com foco na formação e reflexões sobre as práticas pedagógicas. São discutidos os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão, a importância da formação dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes no ensino de alunos autistas e as reflexões necessárias para aprimorar o trabalho educativo nesse contexto. A inclusão de alunos autistas nas escolas apresenta desafios significativos para os professores. Eles enfrentam questões relacionadas à compreensão das necessidades individuais dos alunos, adaptação do currículo, promoção da interação social e manejo de comportamentos desafiadores. A falta de conhecimento sobre o autismo e suas características específicas pode dificultar a criação de um ambiente educativo inclusivo e acolhedor. A formação dos professores desempenha um papel crucial na promoção da inclusão efetiva de alunos autistas. É essencial que os professores recebam capacitação específica sobre o autismo, suas características, estratégias de ensino e manejo de comportamentos. Essa formação permite que os professores desenvolvam práticas pedagógicas individualizadas e eficazes, adaptando o ensino às necessidades e potenciais de cada aluno autista. Este estudo tem como objetivo explorar a temática da inclusão escolar de alunos autistas, com um enfoque na formação e reflexões sobre as práticas pedagógicas. Apresenta ainda, o questionamento: como a formação dos profissionais da educação pode contribuir para a promoção da inclusão escolar de alunos autistas? Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. O resultado da pesquisa aponta que é importante que os professores façam reflexões constantes sobre suas práticas educativas, que avaliem continuamente as estratégias utilizadas, buscando sempre por alternativas, ouvindo as experiências dos alunos e suas famílias, e estar abertos a adaptar e melhorar seu trabalho. Ressalta também a importância de abordar a inclusão escolar de alunos autistas por meio da formação dos professores e das reflexões sobre as práticas pedagógicas. A capacitação dos professores e a busca constante por melhores estratégias educativas são fundamentais para criar um ambiente inclusivo e promover o sucesso educacional e social dos alunos autistas.

Palavras-chave: Autismo. Formação. Práticas Pedagógicas.

⁴ **Graduação:** Curso Normal Superior- Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.UEA- Universidade Do Estado Do Amazonas; **Pós- graduação:** Psicopedagogia Institucional, Faculdade Kurios; **Mestrado:** Ciências da Educação – Universidad de La INTEGRACIÓN de LAS AMÉRICA – UNIDA. elisangela.oliveira90@hotmail.com

ABSTRACT

This study addresses the school inclusion of autistic students (ASD), focusing on training and reflections on pedagogical practices. The challenges faced by teachers in the inclusion process are discussed, the importance of teacher training for the development of effective pedagogical practices in teaching autistic students and the necessary reflections to improve educational work in this context. The inclusion of autistic students in schools presents significant challenges for teachers. They face issues related to understanding students' individual needs, adapting the curriculum, promoting social interaction, and managing challenging behaviors. Lack of knowledge about autism and its specific characteristics can make it difficult to create an inclusive and welcoming educational environment. Teacher training plays a crucial role in promoting the effective inclusion of autistic students. It is essential that teachers receive specific training on autism, its characteristics, teaching strategies and behavior management. This training allows teachers to develop individualized and effective pedagogical practices, adapting teaching to the needs and potential of each autistic student. This study aims to explore the theme of school inclusion of autistic students, with a focus on training and reflections on pedagogical practices. It also presents the question: how can the training of education professionals contribute to promoting the school inclusion of autistic students? A bibliographical, descriptive and qualitative research was developed. The result of the research points out that it is important for teachers to constantly reflect on their educational practices, to continuously evaluate the strategies used, always looking for alternatives, listening to the experiences of students and their families, and being open to adapting and improving their work. It also highlights the importance of addressing the school inclusion of autistic students through teacher training and reflections on pedagogical practices. Teacher training and the constant search for better educational strategies are essential to create an inclusive environment and promote the educational and social success of autistic students.

Keywords: Autism. Training. Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos autistas como alude Frias e Menezes (2018) tem sido um tema de grande relevância na área da educação, despertando a atenção de pesquisadores, profissionais da área e da sociedade em geral. A promoção de uma educação inclusiva busca garantir o acesso e a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

No contexto específico dos alunos autistas, Araújo *et al.* (2018) apontam que a inclusão escolar apresenta desafios singulares devido às suas necessidades e peculiaridades. O transtorno do espectro autista (TEA) é caracterizado por dificuldades na comunicação, interação social e comportamento, o que pode afetar diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Ferreira e Vicenti (2018) explicam que formação e reflexão sobre práticas pedagógicas adequadas para o atendimento desses estudantes se tornam fundamentais. É necessário que os profissionais da educação sejam capacitados para compreender as especificidades do autismo, identificar as demandas individuais de cada aluno e desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas e adaptadas.

Para Oliveira (2023), é importante compreender as particularidades do autismo e promover uma educação inclusiva, espera-se não apenas proporcionar aos alunos autistas um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, mas também fomentar a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Nesse contexto, Goldberg (2020) aponta que é fundamental considerar que a inclusão escolar de alunos autistas vai além da simples matrícula em escolas regulares. Envolve a criação de um ambiente educacional que seja acessível, acolhedor e capaz de atender às necessidades individuais de cada aluno autista, garantindo sua participação ativa e efetiva.

A formação dos profissionais da educação desempenha um papel crucial nesse processo. Nunes (2021) menciona que é essencial que os professores adquiram conhecimentos sólidos sobre o transtorno do espectro autista, suas características, impactos no desenvolvimento e formas adequadas de intervenção. Além disso, a capacitação deve abranger estratégias de ensino adaptadas, métodos de comunicação alternativa e

recursos pedagógicos que possam atender às necessidades específicas dos alunos autistas.

Refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas no contexto da inclusão escolar de alunos autistas para Galliano (2016), é uma etapa fundamental para aprimorar a qualidade do ensino oferecido. É necessário questionar e repensar abordagens tradicionais, buscar estratégias inovadoras e adaptativas, e buscar o envolvimento da comunidade escolar como um todo. A participação dos pais e responsáveis, bem como de profissionais de outras áreas, como psicólogos e terapeutas, é essencial para a construção de um ambiente inclusivo e colaborativo.

Portanto, este estudo busca contribuir para a discussão e aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar de alunos autistas. Através da análise de experiências, pesquisas e reflexões, busca-se fornecer subsídios teóricos e práticos para que educadores possam desenvolver abordagens eficazes, estimulantes e inclusivas no contexto da educação para autistas.

Esta pesquisa justifica-se, em função dos professores num maior entendimento sobre as necessidades dos alunos autistas e sobre as práticas pedagógicas mais adequadas para promover sua inclusão escolar. Dessa forma elaborou-se o problema da pesquisa: Como a formação dos profissionais da educação pode contribuir para a promoção da inclusão escolar de alunos autistas?

Este trabalho científico tem como objetivo explorar a temática da inclusão escolar de alunos autistas, com um enfoque na formação e reflexões sobre as práticas pedagógicas. Serão discutidos os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão, a formação dos professores para as práticas pedagógicas eficazes para o ensino de alunos autistas e as reflexões necessárias para aprimorar o trabalho educativo nesse contexto.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE

Neste tópico abordaremos sobre processo de inclusão do aluno autista, as diversas práticas propostas pelo sistema de ensino, além das metodologias utilizadas pelos professores para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Como exposto anterior, várias pessoas, entre elas os educadores, têm buscado participar de congressos, seminários e conferências que discutem a Inclusão e a Educação Especial, como a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, em Jomtien Tailândia e a Conferência Mundial de Educação Especial, de 1994, e outras para se tentar dirimir todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiências, que são sempre deixadas à margem por uma parte da sociedade. Como destaca Frias e Menezes (2018), o que se pretende com essas convenções é que as escolas ofereçam acesso a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Além do mais, a inclusão tem um viés humanístico e garante o direito educacional delas e de jovens, bem como suas permanências na Educação Básica.

Por isso, a inclusão educacional ganhou mais força e se intensificou com os princípios dispostos na Declaração de Jomtien, dando credibilidade às pessoas com necessidades especiais, como dispõem seus artigos iniciais, no artigo 1 traz os seguintes objetivos para satisfazer as necessidades primordiais da aprendizagem:

[...] Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (MENEZES, 2001, p. 43).

Esse documento traz alento e melhores perspectivas de trabalho dentro das escolas para promover a inclusão, visto que esse processo é importante para que todas as crianças aprendam de forma a respeitar as diferenças, proporcionando melhor desenvolvimento pedagógico e social, pois “dentro das escolas, ditas inclusivas, todos os alunos com qualquer tipo de necessidade educacional especial têm o direito de um amparo adicional se necessário para se garantir um ensino eficaz” (UNESCO, 1994, p. 51).

Segundo Oliveira *et al.* (2019, p.314), “não há como incluir crianças especiais no ensino regular, sem apoio especializado que ofereça aos professores suportes como orientação e assistência na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico, metodologia diferenciada para atendê-los”. Ressaltando, os autores que dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, “que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência” (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p.31).

No que tange aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Estelzer (2020) ressalta que o Estado tem o dever de garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos e incluí-los preferencialmente na rede regular de ensino.

Entretanto, diante dos estudos de Frias e Menezes (2018, p. 38), “há alguns aspectos relevantes para o entendimento das suas necessidades educacionais”, caso contrário, a inclusão pode representar intenções de normalização ou ainda uma violência à identidade ao autista. No entanto, esse autor faz algumas ressalvas:

[...] Contudo, a real situação no ensino no cotidiano escolar limita a atuação do aluno com TEA em função de alguns ajustes ao sistema educacional como: salas de aulas lotadas, ambiente físico completamente desfavorável e principalmente o pouco preparo do professor do ensino regular. Além disso, tudo depende de como a família, os educadores, governos estaduais ou municipais analisam a situação da inclusão do aluno com TEA. Haja vista, não há como incluir sem promover as adaptações curriculares propostas pelo Ministério da Educação, pois ainda há lacunas educacionais a serem

resolvidas, entre escolas e esferas administrativas (AVELINO, 2020, p. 44).

Nesse norte, a inclusão passa pela questão da ética que abrange preceitos e princípios importantes, posto que esse assunto “pode representar uma forma de tornar invisíveis essas diferenças, e conseqüentemente um respeito à identidade do aluno com o Transtorno do Espectro Autista” (AVELINO, 2020, p. 46). No entanto, antes da escola os pais precisam procurar ajuda especializada, visto que:

[...] O atendimento psicológico especializado é fundamental, tanto para criança com autismo, como para sua família. Ele pode contribuir sobremaneira para resgatar a autoestima e a confiança da família, além de ajudar criança com autismo a ir se desenvolvendo e encontrando meios para se tornar cada vez mais independente e ter autonomia. Sobre a dificuldade em se entende olho com autismo, percebemos que, tanto a família quanto a criança, acabam encontrando meios de se comunicarem e pouco a pouco vão se conhecendo e se descobrindo uns aos outros. Um fator que facilita esta comunicação é sempre estar atento aos gestos e olhares novos que aparecem, pois muitas vezes isto se perde na rotina e pode fazer a diferença na convivência! (FRÍAS E MENEZES, 2018, p. 67)

Nesse sentido, quando se fala na real situação cotidiana das escolas, sabe-se que estas ainda precisam se adequar para atender de forma mais eficiente o aluno com TEA, necessitando de:

[...] de alguns ajustes ao sistema educacional como: salas de aulas lotadas, ambiente físico completamente desfavorável e principalmente o pouco preparo do professor do ensino regular. Além disso, tudo depende de como a família, os educadores, ONGs, governos estaduais ou municipais analisam a situação da inclusão do aluno com TEA. Haja vista, não há como incluir sem promover as adaptações curriculares propostas pelo Ministério da Educação, pois ainda há lacunas educacionais a serem resolvidas (AVELINO, 2020, p. 89).

Isso porque o cotidiano escolar de alunos com o Transtorno do Espectro Autista precisa de espaços sociocognitivos para promover a integração e a mínima interação dessa criança, fazendo-se uma ressalva que as escolas inclusivas trabalham somente com essa visão tendem a deixar de lado questões sociais e culturais e lacunas no ensino-aprendizagem.

Em acréscimo, segundo Araújo *et al.* (2018), pode-se inferir que a escola verdadeiramente inclusiva tem como prioridade um sistema educativo

que contemple uma visão das diferenças dos alunos, prima pelo respeito às limitações e disponibiliza espaços dignos:

[...] para a aprendizagem. Uma escola em que os educadores e demais integrantes estão compromissados com uma educação realmente inclusiva aos alunos com tornando-se em espaço propício de apoio direto aos alunos em suas limitações (ARAÚJO *et al.*, 2018)

Ferreira e Vicenti (2018) também colocam que é necessário qualificar professores e capacitar as escolas para empreender um currículo que:

[...] responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio. Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica (FERREIRA e VICENTI, 2018, p. 82).

Aos professores cabe o desafio de instigar o aluno com TEA a interagir com as atividades pedagógicas e ampliar a comunicação com os colegas e a comunidade escolar, visto que o processo de desenvolvimento e aprendizagem desse estudante geralmente são lentos e gradativos, cabendo a cada docente adequar o seu sistema de comunicação ao do aluno.

Contudo, Oliveira (2023) explica que para que esse professor consiga desenvolver bem seu trabalho há que se ter uma boa formação inicial e continuada, sendo um aspecto importante do ofício docente, quando se fala em inclusão, Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (OLIVEIRA *et al.* 2019, p. 31).

Para muitos docentes, o fato de receberem alunos com TEA em sala de aula causa sentimento de insegurança, medo e, até mesmo, de incapacidade e desânimo diante dos desafios que lhes são impostos e para os quais não estão preparados.

Na concepção de Goldberg (2020, p. 62), “esses educadores não são compreendidos justamente por se sentirem despreparados acerca da inclusão escolar” e por estarem carentes de melhor formação sobre o TEA, de respaldos psicopedagógicos e didáticos mais apropriados em sala de aula. De acordo com o autor, o professor:

[...] Em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço devem englobar conceitos e uma prática pedagógica que criem as condições para uma prática educativa de coerente com o projeto de incluir (GOLDBERG, 2020, p. 67).

Isso pode ser expresso na medida em que a formação docente é considerada o primeiro passo para se entender mais amiúde as causas históricas e biológicas a respeito do TEA. A partir daí, pode-se fazer um melhor planejamento pedagógico e de atividades para atender esse aluno

Assim, segundo Araújo *et al.* (2018), espera-se desse docente uma maior disponibilidade para estudar e entender esse ser, que em suas limitações precisa de ações reflexivas e metodologias ativas no processo de aprendizagem. O professor na sua tarefa de ensinar uma criança autista pode ser reconhecido pelo seu grau de interesse e comprometimento com a sua profissão, ou seja, o modo como atua no seu contexto (escola, alunos, colegas, sociedade). Mas, nem sempre o professor consegue exercer seu ofício com clareza e efetividade, sobretudo quando se torna um ser isolado e não busca desenvolver as competências necessárias para sua atuação.

Diante desse contexto, Macena, Justino e Capellini (2018), assinalam a necessidade de formação do professor em relação à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, promulgada Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012, p. 75), pois “há uma necessidade de evolução na formulação de políticas públicas e educacionais que norteiam a perspectiva inclusiva”.

De acordo com Santana (2019), pode verificar, à luz desse universo de pesquisa, que há uma gama de causas e características que o professor pode

observar na sala de aula, porém a diversidade de problemas que ele encontra no ambiente escolar, dificulta uma atenção especial ao aluno com TEA.

Desse modo, Nunes (2021) explica que pesquisadores norteiam algumas informações importantes para a prática docente diante dos alunos com TEA. Isso porque o processo de aprendizagem de crianças com autismo pode ocorrer de forma mais lenta e gradativa.

Como discorrem os autores como: Mello (2021), Morais (2017), Araújo *et al.* (2018), Oliveira (2023), Nunes (2021), é importante se ter técnicas de comunicação que possam despertar seu interesse nas atividades programadas. É preciso compreender que o ensino de alunos com TEA é um dos principais campos a ser trabalhada na inclusão.

Além dos inúmeros métodos propostos pelo MEC, Nunes (2021) descreve que o professor, com ajuda dos auxiliares⁵, quando presente nas salas de aula, contribuem com atividades que venham despertar o interesse das crianças com TEA, para assim possam desenvolver aprendizagem no educando e ele deixe de ser um expectador no ambiente escolar.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2015, p. 67).

[...] Instaurou a introdução na sala de recursos multifuncionais com o intuito de sustentar a distribuição e oferta de suporte educacional personalizado para a contribuição de serviços suplementares e adicionais aos discentes que ostentam algum tipo de deficiência, distúrbios globais cognitivos, grandes aptidões ou superdotação e que se viam matriculados dentro de um ensino comum, viabilizando assim, estados mais acessíveis, maior interação apego aprendizagem transmitida (BRASIL, 2015, p.67).

Consoante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Educação Especial é determinada como forma de categoria, contudo, a Constituição atual não aborda esse vocábulo, mas sim da assistência educacional especializada. Ou seja, para que haja harmonia entre os termos

⁵ Trata-se de um profissional que acompanha o aluno diariamente, contribuindo na compreensão de suas características e eliminando barreiras que o impedem de se inserir na vida escolar. Assim, ele complementa o trabalho do educador responsável pela turma e o do AEE. (CAMILO, 2013, n.p).

da LDBEN e a Constituição, é preciso que exista a consciência objetiva entre Educação Especial como variante que promove a assistência educacional especializada.

De acordo com Oliveira (2023), o docente especializado que opera na sala de recursos, busca conhecer os limites e as competências ostentadas pela criança atendida, propiciando um caminho para, posteriormente, desenvolver um plano que concretize tal assistência com os meios mais adequados possíveis.

Como discorrem Favacho e Caetano Dos Santos (2023), como recurso e metodologia docente a sala de recursos age junto da instituição escolar, como espaço onde se deve procurar desenvolver os potenciais dos educandos, isto é, a escola adiciona ao ensino regular, atuando com as capacidades do aluno na busca por explorar seu potencial de forma completa.

Segundo Morais (2017), a didática nas instituições inclusivas, independentemente do nível de gravidade, precisa ser realizada tanto na sala de recursos quanto na sala de ensino comum, cooperando com o meio social, pois incluir é também aprender em grupo, é desenvolver habilidades em conjunto. Ademais, segundo as argumentações do autor supracitado, a assistência educacional particularizada, trabalhada nas escolas, desempenha uma função eficaz quanto ao trabalho de inclusão, com isso, determinada ajuda não pode ser executada de modo isolado do ensino regular, dividindo educandos, posto que tal suporte deve ser apresentado como método de complemento ao ensino regular dentro do currículo (CUNHA,2012, p. 85).

Para Mello (2021), é de máxima importância a organização de todos os agentes educacionais envolvidos em prol de uma metodologia de auxílio cômputo com as precisões manifestadas pelas crianças autistas, pois rege a importância na organização de todos os atuantes educacionais envolvidos em prol de uma proposta de auxílio.

Segundo Nunes (2021), é impossível referir-se à inclusão sem mencionar a atribuição pedagógica, é necessário que o docente seja capaz

de operar com a inclusão e dentro da mesma, seja bom para o educador aprender sobre obstáculos de aprendizagem e meios psicopedagógicos para fomentar o aprender dos alunos.

A visão metodológica conforme Araújo *et al.* (2018) que se tem hoje, quanto se refere ao uso de meios para o desenvolver a aprendizagem do aluno com TEA, está diretamente relacionada à técnica, metodologia e recursos que estarão disponíveis para desenvolver suas habilidades como educador, dessa forma, o professor e seus recursos são de imensa relevância para a inclusão do indivíduo com TEA em classes ditas normais.

Para Santana (2019) o profissional que não executa de maneira correta a parte que lhe cabe, a inclusão será somente um termo e não uma prática, por isso, a formação do profissional da educação e do auxiliar de vida escolar só é válida e eficaz quando o mesmo profissional se conecta com a reconhecimento de uma realidade que permite aceitar a si próprio e aos demais, seguida de meios e recursos que o instigue a aprender conforme suas vivências adquiridas, sobretudo, que envolva os alunos autistas.

Segundo a visão de Araújo *et al.* (2018), é possível afirmar, portanto, que abranger e reconhecer a realidade do educando e de todo o contexto para tornar a inclusão eficaz, é uma parte de tudo o que resulta na formação hábil dos docentes, posto que, além de trabalhar as competências do discente, o pedagogo conseqüentemente agrega suas próprias capacidades e amplifica seus conhecimentos.

A dificuldade das questões que ultimamente se coloca frente à escola não encontra respostas momentâneas e corriqueiramente cogitadas, demanda, ao contrário, uma observação baseada nos fatos e sua apreciação como forma de deparar com um recurso ardiloso ideal.

Segundo Oliveira (2023), o processo de inclusão, de acordo com seu desafio pedagógico, requer colaboração, ótica minuciosa e uma iniciativa de apurar determinadas ações.

Assim, conforme afirmam Frias e Menezes (2018), acreditam no trabalho do docente na estrutura da escola como um viés para a aprendizagem de qualidade. Em termos gerais, nos deparamos com visões e termos diferenciados de teóricos técnicos nessa área, alguns apresentam pontos de vista diferentes e ações pedagógicas individualizadas, porém não uma linha que possa seguir em direção ao aprendizado.

Um dos estudos apresentados sobre as questões metodológicas de crianças com TEA nos chamou atenção durante a pesquisa quanto às suas afirmações. Um deles é Mello (2021, p. 77), quando diz que podemos entender que o currículo “tem a finalidade de atribuir ao autista o desenvolvimento de suas habilidades a partir de um ajustamento das atividades propostas tanto de funções relacionadas ao cotidiano como as propostas no currículo”. Um currículo desenhado para trabalhar com uma pessoa com TEA precisaria saber o que informar, para que ensinar e como ensinar, o currículo ser funcional e natural, divertido e proposto para ter o menor número de erros possíveis durante as atividades.

Dessa forma, como discorre Moraes (2017), é importante haver uma inquietação diante de um contexto político, cultural e social em relação ao ensino do aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), os profissionais precisam que os órgãos que emanam a educação ofereçam cursos de pós-graduação de forma gratuita para que possam utilizar metodologias no intuito de desenvolver as crianças no ambiente escolar.

Assim, Frias e Menezes (2018), ressaltam que há uma necessidade de desenvolver intelectualmente as crianças com TEA, as instituições de ensino precisam, junto com a família, mostrar a capacidade intelectual que essas pessoas possuem em todos os aspectos, hoje crianças e jovens com TEA estão inseridos em todos os setores da sociedade.

2.1. Formação e reflexões sobre as práticas pedagógicas

A educação, como base fundamental de qualquer sistema, deve responder à necessidade de enfrentar continuamente as mudanças, não só no âmbito profissional, mas também no âmbito pessoal, social e cultural; enfrentar situações complexas que exigem o desenvolvimento de novas competências, sobretudo na preparação dos professores, para que possam desempenhar eficazmente o seu papel como de formadores nas gerações vindouras. Além disso, o profissional da educação deve estar em constante atualização e para isso é necessário realizar atividades de enriquecimento profissional.

O professor segundo Cruz (2020) é um profissional essencial para a sociedade. Por isso, grandes pensadores se referiram ao papel que deve desempenhar como uma tarefa de primeira ordem. Ao assumir o desafio da inclusão social de pessoas com necessidades educativas especiais e em particular dos alunos com TEA, impõe a necessidade de melhoria dos sistemas educativos e da preparação contínua de professores, como premissas para a realização das transformações educacionais necessárias a partir da delimitação dos problemas sociais de seus contextos.

É possível apontar conforme Oliveira (2023), que a preparação que os professores têm para trabalhar com alunos com TEA é um aspecto essencial que lhes permitirá interagir com seus problemas cognitivos, emocionais e volitivos e canalizar de forma eficiente e eficaz os estímulos educativos necessários para promover a sua socialização.

No entanto, a maioria dos estudos se concentra no componente atitudinal segundo Cruz (2020), mas há relativamente poucas pesquisas voltadas para a formação de professores, entendendo-a como o resultado global de um processo em constante transformação em um cenário amplo de colaboração em grupo. Nesse sentido, Martins (2017) explica que a preparação dos professores pode determinar suas interações cotidianas com alunos com TEA, bem como com seus pares e ter impacto sobre eles.

O professor deve responder às exigências de cada um dos seus alunos, bem como do contexto familiar e social onde se desenvolve. Nessa perspectiva, Moraes (2017) aponta que a preparação dos professores transcende as linhas do ensino de conteúdos e abrange todas as dimensões do trabalho educativo, que inclui a orientação familiar e o atendimento aos problemas emocionais em sala de aula para favorecer a socialização do aluno com TEA.

A prática pedagógica, é composta por três dimensões segundo Santana (2019):

[...] cultural, teórica e prática. A dimensão cultural refere-se ao grau em que o corpo docente compartilha a filosofia da inclusão e o quanto ela é evidente para todos os membros da comunidade escolar; a dimensão teórica representa o grau em que o corpo docente conhece os conceitos relacionados à síndrome de Asperger e reconhece as manifestações comportamentais para detecção de casos; a dimensão prática garante que as práticas de sala de aula reflitam tanto a cultura quanto as políticas inclusivas adotadas pela escola (SANTANA, 2019, p. 45).

A melhoria da prática pedagógica dos professores que trabalham com crianças Asperger se reflete na evolução do comportamento dos alunos em suas salas de aula, na interação com seus pares e com o professor.

Para Souza (2018) a realidade vivenciada em sala de aula, permite reconhecer que a preparação contínua e permanente dos professores é um dos meios eficazes para alcançar patamares superiores no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a preparação e a pesquisa científica estimulam a abordagem de novos procedimentos para introduzir novas estratégias na prática educativa.

O desafio da formação, segundo Estelzer (2020), está em como satisfazer as necessidades de desenvolvimento de cada aluno com TEA por meio de um processo de ensino-aprendizagem com caráter desenvolvidor.

Conforme expõem Filho e Lowenthal (2021), é um grande desafio incluir as crianças com Asperger na educação básica regular, mas não se trata apenas de permitir que elas entrem na sala de aula, a inclusão educacional é

um processo de "inovação e aprimoramento que facilite a participação e o desempenho de todos os alunos, o que possibilita aprender e incorporar as diferenças e diversidades existentes entre os alunos para promover a convivência pacífica na diversidade.

Nesse sentido, Araújo *et al.* (2018) mencionam que os professores devem se manter capacitados e alcançar um nível de profissionalização e aperfeiçoamento constante, a fim de atender adequadamente às necessidades educacionais de seus alunos com Asperger. Nas palavras de Santana (2019), o professor tem papel determinante na sala de aula, quando um aluno com diferentes habilidades ingressa na sala de aula, ele deve fomentar nos colegas o espírito de ajudar aquele aluno que mais precisa. Os alunos são muito nobres, vendo que o professor tem essa intenção de ajudar, eles fazem chegar a resultados semelhantes, que consideram que:

[...] os programas de formação devem inculcar e ter uma orientação positiva para a deficiência, fornecer conhecimentos e habilidades pedagógicas que permitam aos professores adaptar os conteúdos dos programas, conhecer as ajudas tecnológicas disponíveis para algumas deficiências, e individualizar os procedimentos pedagógicos” (SANTANA, 2019, p. 66).

Consequentemente, é necessário o conhecimento teórico dos professores sobre a síndrome de Asperger, pois a intervenção precoce facilita o tratamento adequado. A prática pedagógica com crianças Asperger segundo Araújo *et al.* (2018), deve basear-se no princípio da individualização e normalização, com o objetivo de gerar um contexto normal que lhes permita desenvolver ao máximo o seu potencial, sem pretender que seja normal. A normalização no campo educacional não significa que a criança terá as mesmas condições educacionais dos demais colegas, mas que, com base no mesmo currículo, a proposta educacional deve ser adaptada de acordo com as necessidades e realidade do aluno.

A inclusão de crianças com síndrome de Asperger na educação básica regular, para Nunes (2021) é viável sob certas condições: currículos flexíveis, infraestrutura e materiais didáticos relevantes e, sobretudo, professores adequadamente capacitados. Dada a escassa formação inicial de professores

para exercer a docência com crianças com TEA, a formação continuada é essencial para construir um ambiente favorável na sala de aula, que permita atender à diversidade de interesses, habilidades, ritmos e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Frias e Menezes (2018) reafirmam que um professor devidamente capacitado é capaz de utilizar diferentes estratégias para promover a inclusão do aluno, centrar a aula nos alunos, ajustar o currículo, promover a diversificação do ensino e a personalização das experiências. É também capaz de fomentar um ambiente onde se dá e se recebe respeito, elemento fundamental que favorece o máximo desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo e a igualdade de oportunidades nos alunos, qualquer que seja a sua condição física, psicológica, social, econômica ou cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos autistas exige uma abordagem cuidadosa e individualizada, com um foco especial na formação e reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores. Ao longo deste estudo, destacaram-se alguns pontos importantes relacionados a essa temática.

Os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de alunos autistas são multifacetados. Eles vão desde a compreensão das necessidades específicas dos alunos até a adaptação do currículo e a promoção de interações sociais significativas. Os comportamentos desafiadores também podem ser uma questão complexa que demanda estratégias adequadas para o manejo.

Nesse sentido, a formação dos professores é fundamental. A capacitação específica sobre o autismo e suas características permite que os professores compreendam melhor as necessidades dos alunos autistas e desenvolvam estratégias pedagógicas eficazes para atender a essas

necessidades. A formação contínua e atualizada é essencial, uma vez que o conhecimento sobre o autismo está em constante evolução.

Além da formação, as reflexões sobre as práticas pedagógicas são cruciais para o aprimoramento do trabalho educativo no contexto da inclusão de alunos autistas. Os professores devem estar abertos à análise crítica de suas estratégias, buscando constantemente alternativas e adaptações que melhor atendam às necessidades dos alunos. A escuta atenta das experiências dos alunos e de suas famílias também é fundamental para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor.

A inclusão escolar de alunos autistas é um processo complexo que requer o envolvimento e o comprometimento de todos os atores envolvidos: professores, pais, equipe escolar e a própria comunidade. A formação e as reflexões sobre as práticas pedagógicas são elementos-chave nesse processo, capacitando os professores a oferecerem um ambiente educativo inclusivo, que promova o desenvolvimento pleno dos alunos autistas.

Em conclusão, a inclusão escolar de alunos autistas requer um esforço conjunto para superar os desafios e garantir uma educação de qualidade. A formação dos professores e as reflexões sobre as práticas pedagógicas são pilares essenciais nesse processo, possibilitando uma abordagem mais inclusiva, sensível e eficaz para atender às necessidades dos alunos autistas. Com o compromisso de todos os envolvidos, é possível promover uma educação inclusiva e proporcionar oportunidades de aprendizagem significativas para todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elisângela do Nascimento de. **A Contribuição Do Método Teacch Para O Atendimento Psicopedagógico**. Universidade Federal Da Paraíba – UFPB: João Pessoa, 2019.

ARAÚJO, M. dos S.; BARROS, J. T. L. de; ARAÚJO, D. D. S.; SOUSA, S. C. O transtorno do espectro autista: Desafios e possibilidades na prática pedagógica de professores em Floriano, Piauí, Brasil. **Somma: Revista Científica do Instituto Federal do Piauí**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 9–24, 2018. DOI: 10.51361/somma.v4i1.109. Disponível em: <http://revistas.ifpi.edu.br/index.php/somma/article/view/109>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiá: Paco editorial, 2020.

DA COSTA, Paulo Jorge L. **Repensar o ensino da metodologia de investigação: uma reflexão centrada nas dificuldades de estudantes universitários**. Mérignac-France, Copy-média, 2016.

ESTELZER, Fernando Gustavo. **Retrato do Autismo no Brasil**. Pandorga, São Leopoldo, V.01, p.10-29, jun. 2020.

FAVACHO, D. G. de A. CAETANO DOS SANTOS, N. Ensino-Aprendizagem em Ciências de Alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e40432, 1–7, 2023. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2023u2329. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/40432>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FERREIRA, Maria de Fatima Matos; VICENTI, Terezinha. **O processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular pública na última década no Brasil**. Disponível em: Acesso em: 08 set. 2018

FILHO, José Belizário; LOWENTHAL, Rosane. **A formação do professor e os transtornos do espectro do autismo**. In: SCHIMIDT, Carlo (org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papyrus, Série Educação Especial, 2021.

FRIAS, E.M.A; MENEZES, M.C.B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. FAFIPA, 2018.

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

GOLDBERG, Karla. **A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: um estudo comparativo**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio e Monteiro, Maria Inês Bacellar. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico**. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. v. 21, n. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>>.

Epub May-Aug 2017. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>. Acesso, 2022,

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Formação de professores para atendimento aos alunos com Autismo: guia prático**. 6ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE. Disponível em: acesso em 15 de julho de 2021.

MORAIS, Thalita Martins. **Perfil do autista institucionalizado na associação de mães de autistas de Ariquemes- AMAAR**. 2017. 101f. Monografia (Bacharel em Fisioterapia) - Faculdade de Educação e Meio Ambiente, Ariquemes/RO, 2017. Disponível em: Acesso em: 15 de agosto de 2019.

NUNES, P D R.; **Formação continuada e a Inclusão educacional de pessoas com Autismo**. Revista Educação Especial, v.26, n.47, p.557-572, 2021.

OLIVEIRA, C R. **Formação e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2017.

OLIVEIRA, Elisângela Maria Figueiredo de. **A criança autista na escola contemporânea: uma análise sobre a inclusão escolar e a prática pedagógica na cidade de Itacoatiara/Amazonas – Brasil, 2023**. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2023.

OLIVEIRA, Elisângela Maria Figueiredo de; **A criança autista na escola contemporânea: uma análise sobre a inclusão escolar e a prática pedagógica na cidade de Itacoatiara/Amazonas – Brasil, 2023**. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2023.

SANTANA, Claudeci Pereira; **A Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular**. o curso de Pedagogia pela FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo, 2019 MG.<http://repositorio.fucamp.com.br/handle/FUCAMP/438?mode=full>. Acesso, 2022.

SILVA, W. M. B. da; ARAÚJO, M. dos S.; SOUSA, S. C. Formação continuada e prática profissional docente: A percepção de professores da rede estadual do município de Buriti Bravo, Maranhão, Brasil. **Somma: Revista Científica do Instituto Federal do Piauí, [S. l.]**, v. 4, n. 1, p. 25–36, 2018. DOI: 10.51361/somma.v4i1.110. Disponível em: <http://revistas.ifpi.edu.br/index.php/somma/article/view/110>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SOUSA, Janaina Santos. **Avaliação da independência funcional de indivíduos com transtorno do espectro autista baseado na escala medida de independência funcional**. Ariquemes: FAEMA, 2018.

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA A PARTIR DA CORRESPONSABILIDADE DE PAIS, PROFESSORES E ALUNOS

Ezeane Moraes Monteiro⁶

RESUMO

A família e a escola unidas na corresponsabilidade das suas partes, através da cooperação e bom entendimento das mesmas, permite facilitar os processos educativos das crianças encontrando a felicidade e ao mesmo tempo o sentido da sua realização, neste sentido, família e escola unidas pelo bem-estar de seus filhos em prol de melhores resultados. O objetivo da pesquisa compreende analisar a relação família-escola a partir da corresponsabilidade de pais, professores e alunos. O problema do estudo se fundamenta sobre: Qual é a importância da relação de corresponsabilidade entre família, escola, professores e alunos no contexto educacional? A metodologia da pesquisa tem abordagem qualitativa dada a sua natureza, descritiva e bibliográfica. Os principais resultados deste estudo servem de base para a tomada de decisões mais acertadas por parte de diretores de ensino, professores e pais sobre como transformar a relação família-escola, que deve assumir com responsabilidade o compromisso de preponderar pela importância dessa relação, consolidando a escola como instrumento de formação e corresponsabilidade, entre outras temáticas e não como um espaço desperdiçado ou neste caso, mesmo esquecido, que homenageia o desenvolvimento do processo formativo do aluno e a sua projeção como parte de uma sociedade que gera mudanças significativas.

Palavras-chave: Família. Escola. Corresponsabilidade. Contexto Educacional.

ABSTRACT

The family and the school united in the co-responsibility of their parts, through their cooperation and good understanding, makes it possible to facilitate the educational processes of children, finding happiness and at the same time the sense of fulfillment, in this sense, family and school united for the good-being of their children in favor of better results. The aim of the research is to analyze the family-school relationship based on the co-responsibility of parents, teachers and students. The problem of the study is based on: What is the importance of the relationship of co-responsibility between family, school, teachers and students in the educational context? The research methodology has a qualitative approach given its descriptive and bibliographical nature. The main results of this study serve as a basis for making better decisions on

⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia Plena – Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras- FACEL; **Pós-graduação:** Psicopedagogia com Gestão e Supervisão – Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME; **Mestrado:** em Ciência da Educação – Universidad de La Integración de Las América – UNIDA. ezeanemoraes@gmail.com

the part of school directors, teachers and parents on how to transform the family-school relationship, which must assume with responsibility the commitment to prevail for the importance of this relationship, consolidating the school as an instrument of training and co-responsibility, among other themes, and not as a wasted or, in this case, even forgotten space, which honors the development of the student's training process and its projection as part of a society that generates significant changes.

Keywords: Family. School. Co-responsibility. Educational Context.

1. INTRODUÇÃO

A relação família-escola a partir da corresponsabilidade de pais, professores e alunos estabelece possibilidades de delinear e implementar conjuntamente estratégias que fortaleçam a relação família-escola em busca do aprimoramento da coparticipação. Maccario, (2022) explica que, com a diversidade de mudanças que se registram nas instituições de ensino, os fenômenos sociais que ocorrem tanto nos encontros quanto nos desencontros contextuais da escola, tem impacto nas relações que se estabelecem entre as famílias e o ambiente escolar. Conseqüentemente, essas mudanças geram um novo tecido social das famílias, tanto em sua função quanto em sua estrutura; na relação pedagógica e formativa e as novas exigências produtivas; tudo isso possibilita a construção de novas formas vinculantes para os atores críticos ou assistidos da sociedade.

Neste sentido, no que diz respeito à educação, as vertiginosas mudanças de incerteza forjam então a procura de um novo tipo de relação entre a família e a escola, a sua reinvenção, ou se quiserem, novos contratualismos entre todos os membros da comunidade. educacional. Nesse contexto, levando em consideração as contribuições de Weber e Silva (2019, p. 6), que explica sobre importância da relação entre ambas as partes, que é feita de forma vertical, limitando-se à entrega de informações por parte da escola, deixando os filhos aos cuidados dos professores, dos pais. Aparentemente não há muito interesse por parte dos pais em conhecer e participar do processo educativo que a escola desenvolve com seus filhos,

desconhecem o que o Estado tem legalmente previsto quanto à participação das famílias na educação de seus filhos.

O Estado, a sociedade e a família são responsáveis pela educação. Garcia e Veiga (2021) indicam que a família é o ator responsável pela educação de seus filhos, algo diferente do que costuma acontecer na realidade. Os pais acreditam que a responsabilidade é exclusivamente das escolas. Esta situação anômala dificulta a configuração de verdadeiras comunidades educativas onde cada um dos responsáveis deve assumir o seu papel e a corresponsabilidade seja evidente.

Silva (2019, p. 16) explica que se deve construir um espaço de encontro, uma escola para todos, onde se reforcem os valores comuns através da confiança na família e na educação, onde predomine a corresponsabilidade, a colaboração e a cooperação, respeitando os direitos de todos. Por outro lado, Andrade (2021) reconhece a família como o primeiro agente de socialização, uma vez que ali interagem a primeira parte de suas vidas: a gestação, o nascimento e a primeira infância. Este ambiente único do contexto familiar será aquele que lhes permitirá desenvolver-se como seres humanos, aprender a resolução de conflitos, partilhar e gerir as suas emoções.

São as vertiginosas mudanças da incerteza, que depois geram a procura de um novo tipo de relação entre a família e a escola, a sua reinvenção ou, se preferirem, novos contratualismos entre todos os membros da comunidade educativa. São estes tipos de preocupações que permitem ao investigador mergulhar numa trama que pretende articular duas instituições fundamentais da sociedade: a família e a escola, uma vez que se encontram no mesmo espaço social e cultural, que transcende tanto a indagação como a investigação, para passar para o campo de análise e ação.

Assim, Maldonado, (2020), aponta que os esforços para tais propósitos não são isolados, mas há uma convergência que fica evidente nas produções investigativas e interventivas geradas na interação escola-família: insumos

para as práticas escolares e também o trabalho sobre a participação das famílias na educação no âmbito escolar; não menos importante, é o esforço de todos.

Dessa maneira, Pureza, (2022) esclarece que a família constitui a unidade chave para a transformação dessas instituições sociais. Segundo Silva (2019) da mesma forma, também há informações sobre os modelos de relacionamento familiar e escolar; não menos importantes, tanto numa perspectiva genérica como complexa, são os produtos relacionados com a família e a escola ou a escola e a família. A continuidade e descontinuidade na relação família e escola, não menos verdadeiras são as produções relacionados à participação, colaboração e família nas instituições educativas; da mesma forma, também há informações sobre os modelos de relacionamento familiar e escolar; não menos importantes, tanto numa perspectiva genérica como complexa, são os produtos relacionados com a família e a escola ou a escola e a família.

Os processos de participação das famílias, segundo Cortelazzo (2022), os processos de participação familiar em muitas escolas são totalmente inexistentes. O descaso social dos pais em relação à educação de seus filhos é um fenômeno crescente que impossibilita as instituições de ensino de atingirem padrões de qualidade ainda que medianos no ensino que ministram. Portanto, isso constitui um problema social e pode ser expresso como um problema de pesquisa. O problema do estudo se fundamenta sobre: Qual é a importância da relação de corresponsabilidade entre família, escola, professores e alunos no contexto educacional? O objetivo da pesquisa compreende analisar a relação família-escola a partir da corresponsabilidade de pais, professores e alunos

2. O PAPEL E A FUNÇÃO DA ESCOLA

O termo "Escola" refere-se a instituições públicas, subsidiadas e privadas formalmente organizadas, nas quais professores, alunos e pais, além de compartilhar e participar ativamente de um currículo integrado e ajustado aos tempos que vivem, na comunidade, uma educação pautada nos valores humanos e na convivência cidadã propícia à formação da pessoa em todas as suas dimensões (ARAÚJO, 2018). Segundo Monteiro (2021), a escola é uma instituição multifuncional, cujas funções básicas podem ser agrupadas em:

- ✓ Função socializadora, onde se consegue a aprendizagem de valores, normas, comportamentos, atitudes e aptidões centradas na cultura social dominante (político-econômica). As gerações vão moldando suas formas de pensar, sentir, se expressar e agir de acordo com esse modelo vigente;
- ✓ Função instrucional, relacionada às instruções e condições de transmissão e assimilação do conhecimento;
- ✓ Função educativa, relacionada com a relação ensino-aprendizagem, que deve ser sistemática e intencional e está diretamente articulada com os modelos educativos.

Para Maccario (2022) a escola amplia os horizontes de aprendizagem que o indivíduo traz de seu núcleo familiar, onde a função socializadora com outras pessoas é ampliada e a construção do sujeito continua. Segundo Silva (2019) é importante que a escola aceite a importância da participação e colaboração dos pais na educação dos filhos e a necessidade de uma relação cordial entre professor e pais para que os docentes possam desempenhar a sua função de forma eficaz e plena.

A escola deve ter a capacidade de aproximar os pais por meio de projetos originais e atraentes, onde os pais se sintam parte da educação escolar de seus filhos, apesar de não haver conhecimento profissional. Mas, Santos (2021) considera que quem melhor define os contextos e ambientes em que se dá a formação dos indivíduos, que estabelece quatro sistemas relacionados a seguir:

- ✓ **Macrossistema:** Onde se inserem valores culturais, crenças, leis e história;
- ✓ **Exossistema:** As condições de trabalho da família, amigos, vizinhos e ambiente imediato;
- ✓ **Mesos sistemas:** Onde ocorrem as relações entre os microssistemas do sujeito;
- ✓ **Microssistema:** Quais são os sistemas mais próximos, a família e a escola.

A função da escola é e continuará a ser a educação, proporcionando e dotando o indivíduo de todas as ferramentas necessárias para que se forme através da tríade: saber fazer ou agir, saber ser ou pensar e saber com os outros: conhecimento social. Nesta dinâmica formativa e fazendo parte do mesmo sistema formativo, “é a família, que confirma ser uma responsabilidade partilhada ou corresponsabilidade pela formação” (MORAES, 2022, p.).

2.1. Tipos de relações que se geram entre famílias e escolas

Envolver os pais na educação conforme Silva (2019), significa torná-los parte do processo educacional pelo qual seus filhos passam dentro do sistema educacional e no qual eles têm responsabilidades a cumprir e, portanto, direitos de reclamar pelos resultados que seus filhos obtêm, definir como e quais são os níveis de responsabilidade de cada um dos corresponsáveis pela educação, a participação dos pais na educação dos filhos é uma das estratégias que dá melhores resultados e se juntarmos a isso, o bom aproveitamento do tempo no apoio às tarefas escolares podem ser melhores os resultados acadêmicos, entre os quais se incluem os apoios a partir de casa, bem como aqueles em que os pais se podem envolver dentro da instituição educativa, conseguindo assim

A escola como descreve Maldonado (2020), é um local onde os membros da comunidade se encontram e assim também poder acessar outras instâncias de participação na comunidade como (saúde, cultura, recreação,

etc.). Da mesma forma, a escola também deve estabelecer alianças com todas as entidades que tenham impacto na parte escolar e laboral dos alunos.

Os investigadores Brandão e Carvalho (2022) consideram que o que se espera é manter o contacto e a continuidade entre as duas entidades mais importantes dos alunos, que são a casa e a escola, proporcionando um ambiente adequado à aprendizagem dos alunos.

Maldonado (2020) consideram que, embora a família não seja uma responsabilidade que a escola deva assumir, podem interagir no sentido de obter o que aparentemente tem o objetivo comum de formar cidadãos com elevadas expectativas e oportunidades de bem-estar, por isso a escola pode contribuir desde a formação dos pais até à melhoria, não só da dinâmica familiar, mas escolar.

A necessidade de estabelecer uma interação entre o professor e os pais deve-se a vários aspetos, como considera Maldonado (2020):

- ✓ Os pais são os responsáveis, perante a lei, pela educação dos filhos, razão pela qual são clientes legais dos centros educativos que os filhos frequentam e devem ser bem acolhidos e cuidados;
- ✓ Visto que a educação familiar não formal deve ser compatibilizada com a educação escolar formal, criando uma educação compatível e inter-relacionada. E por isso, os professores e a escola devem ter em conta a educação familiar para criar e promover a aprendizagem escolar;
- ✓ A educação familiar é a base e influencia muito a educação formal e é um fator significativo na complexidade dos fatores associados à desigualdade de oportunidades na educação;
- ✓ Os professores devem garantir que os pais cumpram suas responsabilidades e obrigações e para facilitar isso, a interação e cooperação familiar é necessária, por meio de sua participação na escola e comunicação fluida e regular.
- ✓ E sendo os pais os responsáveis pelos filhos, devem intervir e participar nas decisões que são tomadas na escola sobre o seu funcionamento e

organização através dos seus representantes por eles escolhidos para o fazer;

- ✓ Essa interação facilita que os professores conheçam melhor seu aluno e o ambiente familiar e amigos que os cercam e, ao contrário, os professores podem informar a família sobre características de seus filhos que eles podem não conseguir observar em casa ou o bairro, por se tratar de um contexto diferente e com outras características.

Esses aspectos evidenciam que as funções e responsabilidades da família e da escola são diferentes, mas se complementam e trazem benefícios para a educação dos alunos. Na mesma linha do autor anterior, Weber e Silva (2019) recomendam que um dos principais sinais de identidade de uma nova escola é:

[...] Alcançar uma cultura de participação porque é um direito fundamental que deve ser exercido no ambiente escolar. Da mesma forma, esse direito implica que as instituições educativas ofereçam múltiplas oportunidades para que todos participem o máximo possível do currículo e das atividades escolares, bem como estabelecer canais de governação democrática, de modo a que toda a comunidade educativa, incluindo os alunos, seja envolvida nas tomadas de decisões que os afetam, definindo ao mesmo tempo os deveres e responsabilidades de cada um (RODRIGUES, 2019, p. 91).

Nesse tipo de relação, os princípios que regulam as ações do sistema educacional devem ser levados em consideração, segundo Airés (2019), são os seguintes:

1. Igualdade de oportunidades e realização do pleno potencial dos alunos;
2. Participação efetiva como eixo central das políticas sociais e educacionais: A instituição formadora deve ser proativa na identificação de áreas específicas promover a participação e envolvimento da família no sistema escolar, na planificação e projeção do trabalho em torno da sua relação com a família;
3. Instituição de ensino, principal agente de envolvimento: A participação das famílias é baseada nas interações que são geradas com a instituição de ensino. Essa relação possui uma série de canais que permitem a interação entre os diferentes atores do sistema escolar.

A corresponsabilidade na tarefa formativa de todos os alunos como aponta Pureza (2022), considera-se que o ambiente familiar das crianças e jovens possui conhecimentos que potenciam o processo de aprendizagem relevante e significativo. A família é o primeiro contexto cultural de desenvolvimento, razão pela qual suas crenças, expectativas e práticas influenciam diretamente as trajetórias de vida de cada pessoa. A participação das famílias no sistema escolar contribui para as funções sociais da educação, como forma de integração social e articulação com o contexto local; fortalece a democracia e o desenvolvimento da cidadania.

A corresponsabilidade como descreve Silva (2019), envolve também a inclusão da diversidade social e cultural presente nas escolas: Visto que a sociedade muda, é preciso incorporar essas transformações na reflexão cotidiana de cada escola; Esta diversidade também estabelece diferentes interesses dentro de uma mesma instituição educacional, com direito a aceitar as diferentes motivações, necessidades e oportunidades que as famílias têm de participar.

Sobre a participação da comunidade local ou território, Cortelazzo (2022) afirma que a família faz parte da comunidade local onde se insere a instituição educativa e, por isso, é reconhecido e valorizado o contributo da comunidade local para o desenvolvimento escolar de crianças e jovens. Isso implica uma redefinição do conceito de comunidade educativa, que não a restringe ao espaço escolar, seus professores, alunos, famílias, mas se abre para o espaço público local, incluindo famílias, clubes, igrejas como agentes de ensino e aprendizagem, organizações de bairro, bibliotecas, organizações produtivas, com o objetivo de construir um projeto educacional e cultural baseado nas necessidades e possibilidades da comunidade.

2.2 Relação família e escola

Como tem sido defendido ao longo deste documento de investigação, descrever a relação entre família e escola não é algo que possa ser feito facilmente, dado o conjunto diverso e numeroso de atores que protagonizam

essa relação. Apesar das relações complexas, alguns modelos foram propostos como os propostos no estudo de Araújo (2018), e que são apresentados a seguir:

[...] Modelo ecológico de Bronfenbrenner: destaca a importância do contexto no desenvolvimento de comportamentos e a possibilidade de modificá-los. Com base neste modelo, têm sido desenvolvidos programas de intervenção junto da comunidade (ARAÚJO, 2018, p. 50).

Este modelo é muito adequado como referencial teórico conceitual do processo de cooperação entre a família e a escola; compreender esta relação como meio de intervenção comunitária e promover mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Com base no modelo ecológico, modelos de avaliação têm sido desenvolvidos em programas educacionais.

Araújo (2018) citando Wise e Thornburg (1978) refere-se aos seguintes modelos:

- ✓ Modelo I: Considera a família como única fonte de educação e corresponde ao estereótipo do lar do passado, onde as funções da família eram totalmente afetivas;
- ✓ Modelo II: A casa é considerada a fonte primária de educação, mas vê-se a importância de uma ajuda separada da escola;
- ✓ Modelo III: Reconhece ambas as instituições, família e escola, como socializadores legalmente efetivos e especifica a necessidade de uma relação de trabalho cooperativo e colaborativo;
- ✓ Modelo IV: De acordo com este modelo, a escola é o agente primário e tem a responsabilidade pela educação;
- ✓ Modelo V: Nele a escola é o agente exclusivo, onde o corpo docente é quem determina os objetivos, metas, linhas de ação e o currículo do centro e, portanto, os pais apenas tomam a decisão de aceitar ou não o que oferece a escola;
- ✓ Modelo VI: Considera que tanto a casa como a escola estão sujeitas à influência de uma força interior que domina o processo educativo. E isso pode ser visto de um ponto de vista positivo ou negativo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos como indica Cortelazzo (2022), reconhece que toda pessoa tem direito à educação e sustenta que os pais terão a possibilidade de escolher preferencialmente o tipo de educação que será ministrada a seus filhos; essa manifestação convida à participação ativa das famílias no processo educacional de seus filhos, situação que gera um efeito positivo e duradouro no progresso da criança nos campos acadêmico, social e motivacional.

Também segundo Weber e Silva (2019) as famílias com maior envolvimento escolar acabam por conhecer melhor os objetivos e procedimentos da escola, conseguem falar mais com os filhos sobre a importância da educação, ou promover estratégias que tornem seus descendentes mais competentes para alcançar seus objetivos. Esse argumento pode ser motivo suficiente para tentar fortalecer o envolvimento família-escola em todos os níveis educacionais. No entanto, se um caminho claro não for traçado para alcançá-lo, será difícil atingir esse objetivo. Para tanto, é necessário conhecer previamente o mecanismo legal estabelecido para canalizar esse trabalho conjunto.

Segundo Monteriro (2021), seguindo essa ordem universal, tem-se buscado o envolvimento efetivo e ativo dos pais na tarefa pedagógica; no entanto, estudos mostram que alguns professores consideram que pais com baixo nível socioeconômico e educacional afetam negativamente sua participação efetiva na escola e sustentam seu argumento em três aspectos: o contexto cultural, a desmotivação e as crenças errôneas dos pais.

[...] A primeira se traduz em pouca disponibilidade de tempo e excessiva demanda de mão de obra; a desmotivação, que se reflete em não querer ajudar o aluno nas tarefas de casa, e a falsa crença de que não é responsabilidade da família sustentar os filhos no ambiente escolar, sob a premissa de que a educação atinge todo o corpo docente. Esta concepção face a este grupo social torna-se uma barreira que limita a visão das múltiplas formas como pode ser promovida a integração dos pais na educação dos seus filhos, que limitam a resposta às exigências de comunicação da escola e apoiam a aprendizagem da criança em casa (GARCIA E VEIGA, 2021, p. 65).

No entanto, muitas das falhas nos processos de formação acadêmica têm uma elevada quota de responsabilidade nas escolas, quando a sua

gênese reside na ausência de comunicação entre estas e as famílias, na pouca ou nenhuma participação dada aos pais dentro do campus educativo, na promoção de uma cultura que distancia o vínculo de entendimento mútuo que deve existir entre essas duas instituições pela falta de experiências compartilhadas, e pela pouca vontade de querer mudar essas práticas (BRANDÃO E CARVALHO, 2022).

O crescimento pessoal e profissional dos familiares evolui em prol de uma maior e melhor participação destes no campo educacional. Nos últimos 50 anos, as escolas tiveram maior participação familiar devido a diversos fatores sociais que levaram ao fortalecimento da relação pais-escola (SANTOS, 2021).

Isso se deveu, entre outras coisas, conforme Garcia e Veiga (2021), ao aumento do número de estudantes do Ensino Médio e mulheres que conseguem obter um diploma universitário, já que o nível educacional das mães influencia suas interações com os professores; da mesma forma, o aumento do número de pais informados e envolvidos na educação de seus filhos gerou uma conscientização sobre a importância do ambiente doméstico para o aprendizado das crianças; outro fator foi a implementação de políticas públicas e outros planos para Educação Infantil, que envolveu muitas mães que, apesar de não terem educação superior, se consideravam necessárias para o sucesso de seus filhos; finalmente, o aumento das famílias mães solteiras e mães que trabalham fora de casa, uma vez que estas, pela sua condição, são obrigadas a gerir com mais rigor os cuidados e a escolarização dos seus filhos, e exigem um diálogo contínuo com os professores, dada a necessidade de receberem informações por parte dos mesmos, em para aproveitar melhor o tempo em casa, em benefício dos filhos.

Silva (2019) indica que os alunos alcançam melhores resultados na escola quando as pessoas relevantes em suas vidas em casa, na escola e na comunidade compartilham objetivos e desempenham papéis complementares de apoio e colaboração. Esse mesmo autor destaca que tem sido reconhecido que as interações entre escolas e famílias devem se ajustar

a determinados padrões de desenvolvimento, como idade, nível de escolaridade e grau de desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Nos primeiros anos de escolaridade, as instituições educativas aproximam-se do que se poderia considerar uma família, pais e professores estreitam laços e a comunicação entre eles torna-se recorrente. É diferente durante o ensino médio, onde o diálogo pais-professores é significativamente reduzido, assim como seu envolvimento na educação dos filhos (SANTOS, 2021).

Brandão e Carvalho (2022) consideram que para além do nível educacional dos pais ou de alguns padrões de desenvolvimento na relação escola-família, há um aspecto fundamental a ter em conta que é o de que o meio social exerce uma influência direta na escola. Portanto, o educador deve definir suas necessidades, problemas e possíveis soluções, sempre olhando para o contexto do aluno. Um cenário favorável para alcançar este fim, tem que buscar o envolvimento ativo da família, estabelecendo critérios específicos para “saber participar”, a organização de meios para “poder participar” e a motivação para “querer participar”. Esse processo é realizado com base no respeito ao próximo, reconhecimento mútuo, orientação para processos e resultados, inclusão, voluntariedade, igualdade de oportunidades e equidade:

[...] Especificamente, no caso das famílias, seria que elas pudessem participar ativamente das decisões que as afetam. Para isso, são necessárias duas premissas: primeiro, que os pais tenham a formação necessária para poder participar com a responsabilidade que se exige, além do tempo e recursos necessários (BRANDÃO, CARVALHO, 2022, p. 67).

E no caso do diretor da escola, compartilhar com eles a liderança e a tomada de decisões e, por outro lado, facilitar e promover a formação de famílias e professores neste campo, isso não implica que os pais tenham que tomar as decisões, mas que se tornem participantes do processo e tenham autonomia para expressar suas opiniões e soluções, sempre levando em conta sua preparação e qualificação. Por isso, partilhamos com Garcia e Veiga, (2021), que parece necessário ter em consideração duas questões:

- ✓ Os professores sabem quais são as suas deficiências e potencialidades em relação à participação com as famílias e, para isso, devem ser capazes de as manifestar eles próprios.
- ✓ O centro estabelece um plano de formação específico para colmatar estas lacunas e reforçar o seu potencial.

Segundo Brandão e Carvalho (2021), a família é há séculos a principal e quase exclusiva etapa do desenvolvimento infantil na maioria das culturas. Da mesma forma, Garcia e Veiga (2021) afirmam que a necessidade de receber uma educação fora de casa começou a ser uma realidade há algum tempo. A partir da revolução industrial iniciou-se a criação de escolas que ainda hoje apresentam algumas características semelhantes. Assim como eles se foram. Com o aparecimento de novos cenários educativos, a evolução histórica deu origem também a alterações nas relações entre os diferentes contextos. Assim, as primeiras escolas mantinham contatos muito próximos com a comunidade, mas aos poucos foram se distanciando dela, principalmente a partir do século XX.

Embora pais e professores busquem o bem dos alunos, existem aspectos, segundo Santos (2021), que podem atrapalhar a relação entre pais e professores, dentre eles estão os seguintes:

[...] A organização hierárquica de ambos os sistemas: Tanto a família como os professores estão sujeitos a uma organização hierárquica e estabelecem uma série de limites mais ou menos flexíveis e rígidos. E ambas as hierarquias e sua conjugação podem trazer certos problemas (SANTOS, 2021, p. 69).

Na relação entre o professor e os pais existe quando o professor faz uma entrevista na escola com os pais, ele se sente a autoridade dentro da escola e costuma fazer com que os pais de seus alunos se sintam assim; mas os pais sentem que são a maior autoridade de seus filhos, é isso que pode causar desconforto. Porém, o correto é que sejam colocados em posição complementar e toda autoridade seja concedida ao outro. Este último facilita os acordos, mas a longo prazo o menor é afetado pela necessidade de autoridade dos pais ou professores e também perderia os recursos que estes podem oferecer.

Sobre a organização hierárquica da família, Pureza (2022) coloca que às vezes o professor quer fazer a entrevista ou reuniões com os pais e isso raramente acontece porque só o pai ou a mãe comparece, mas não os dois. Pode acontecer que quem costuma frequentar seja a autoridade da casa e por isso os acordos tenham garantia de que serão cumpridos; mas se, ao contrário, o pai que comparece à entrevista é o que tem menos poder hierárquico na família, ele se arrisca a que os acordos sejam alcançados.

Segundo Garcia e Veiga (2021), sobre as regras, a famílias e escolas são organizadas por regras, estas podem ser rígidas ou flexíveis. As crianças tendem a interiorizar as regras do lar e contrapô-las com as do ambiente e principalmente da escola, onde passam uma parte importante das suas vidas e se essas regras propostas pelas famílias e pela escola são muito diferentes na criança, pode gerar um conflito pessoal e a criança pode se sentir perdida. E por tudo isso, a família deve escolher a escola onde suas regras estejam mais de acordo com as suas.

[...] Existem famílias com pouquíssimas regras, algo comum e principalmente em relação a estabelecer limites no comportamento dos filhos. Existem cada vez mais famílias diferentes das tradicionais e isso dá origem a uma maior flexibilização das regras, mas por vezes isto ocorre de forma extrema, levando a que não existam regras ou sejam muito poucas as que prevaleçam no lar (BRANDÃO E CARVALHO, 2022, p. 78).

A falta de clareza das regras é outra dificuldade entre famílias e escolas, isso ocorre não só na família como também na escola, principalmente devido à troca contínua de professores.

Araújo (2018) observa que a disparidade de regras entre a família e a escola faz com que a criança se sinta confusa, perdida; confrontando ambos os modelos por conta própria e é que a escola e a família devem compartilhar regras e valores de como conviver no mundo.

Mas, atualmente as relações entre família e escola não são compreendidas como influências separadas, mas sim interagentes, o que evidencia a relevância da coordenação e trabalho conjunto de pais, mães e professores na educação de seus filhos, e de seus alunos (GARCIA E VEIGA,

2021). Numa sociedade democrática como a nossa Ao contrário, com um sistema educacional como o que temos – supostamente moderno –, a necessidade de conceber a educação como uma tarefa compartilhada é, pelo menos em teoria, algo indispensável. Nesse sentido, os professores enfrentam um aumento das demandas da sociedade (Garcia e Veiga, 2021). Por isso, hoje mais do que nunca, é necessário estabelecer pontes que permitam a comunicação entre ambos os grupos, já que, também hoje mais do que nunca, a relação entre eles é caracterizada pelo desconhecimento mútuo. Mas para encontrar esse clima de comunicação e cooperação, é fundamental criar espaços, momentos e formas de encontro.

Segundo Brandão e Carvalho (2022), esses são alguns dos possíveis fatores que causam o mau funcionamento das relações que ocorrem no contexto educacional:

- ✓ A complexidade da educação e a diversidade de interesses que nela confluem, juntamente com a discrepância de objetivos e expectativas que pais e professores têm, dificultam o encontro e a obtenção de consensos.
- ✓ A falta de modelos e espólios que estabeleçam as responsabilidades e competências que ambos os agentes devem assumir.
- ✓ Desconfiança e desconfiança pelo medo de entrar e se apropriar do território do outro, a falta de autocrítica de suas próprias ações, a tendência a ser protagonista e o desejo de culpar o outro por erros ou deficiências, são elementos que têm dificultado e continua dificultando a aproximação entre pais e professores.

Assim, a família e a escola têm muito poder quando se trata de promover o desenvolvimento das crianças, mas cada uma exerce esse poder à sua maneira com base nas características que o definem. As dimensões para a análise do contexto são muitas (as pessoas e as suas relações, as atividades e rotinas que decorrem, as condições político-sociais, etc.), mas, como é lógico, nem todas são igualmente relevantes nem têm sido abordado da mesma forma na literatura científica (BRANDÃO e CARVALHO, 2022).

Garcia e Veiga (2021) consideram que a escola e a família têm a responsabilidade de desenvolver conjuntamente propostas de ação para o desenvolvimento de uma melhor ação educativa total e de qualidade. Ambos precisam um do outro sem, por mais tempo, continuarem vivendo, como ora divorciados, ora por alamedas e, muito menos, cada um em seus respectivos iglus com quase nenhuma comunicação.

Os agentes primários da educação, como observado, é por isso que a missão da família e da escola, aliança necessária, deve ser compartilhada por pais e professores. A aliança é sua marca registrada, suas marcas registradas. A escola e a família são para os filhos e com os filhos. Para isso, as boas relações entre família e escola, escola e família, são a melhor fonte de participação e valorização do trabalho que “o outro” faz (GARCIA, VEIGA, 2021).

Portanto, são vários os fatores que afetam a relação família-escola e que estão associados às características dos alunos, das famílias, do ambiente escolar, da política educacional e da comunidade em geral. Da mesma forma, as atribuições dos professores em relação aos fatores que afetam a participação dos pais é que eles não mencionam aspectos relacionados às políticas escolares e suas próprias práticas com o grau de envolvimento dos pais na educação. Essas relações entre famílias e escolas não são apenas benéficas para o desenvolvimento acadêmico das crianças, mas também para o seu desenvolvimento de habilidades sociais. Através do envolvimento ativo das famílias, as crianças aprendem desde cedo a importância da colaboração, do respeito mútuo e da responsabilidade compartilhada. Elas testemunham a importância de se trabalhar em equipe e de valorizar a diversidade de perspectivas e experiências.

Ao participarem de eventos escolares, as famílias têm a corresponsabilidade também de interagir com outras famílias, criando um senso de comunidade e promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais das crianças, como a empatia, a capacidade de se relacionar com diferentes pessoas e a construção de amizades saudáveis.

Outro fator que envolve a corresponsabilidade, se refere a comunicação constante entre famílias e escolas no desenvolvimento de habilidades sociais das crianças. Maccario (2022) comenta que, quando os pais estão envolvidos e informados sobre a vida escolar de seus filhos, podem fornecer suporte emocional, orientação e encorajamento, o que contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima das crianças. Além disso, uma comunicação aberta e respeitosa entre famílias e escolas serve como um exemplo positivo para as crianças, ensinando-lhes a importância da comunicação assertiva e da resolução de conflitos de forma construtiva.

Portanto, no contexto sociocultural diversificado em que vivemos, as relações entre famílias e escolas ganham ainda mais importância. Ao reconhecer e valorizar as diferentes origens, culturas e experiências das famílias, as escolas podem promover a inclusão e a igualdade, ensinando às crianças a importância do respeito pela diversidade e do diálogo intercultural. Em suma, a corresponsabilidade entre famílias e escolas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Quando famílias e escolas trabalham juntas, respeitando e valorizando suas respectivas contribuições, criam-se ambientes de aprendizagem enriquecedores, que promovem o crescimento integral das crianças e as preparam para se tornarem cidadãos conscientes, colaborativos e socialmente habilidosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre a relação família-escola e a corresponsabilidade de pais, professores e alunos evidencia a importância dessa parceria no processo educativo das crianças. Através da cooperação, bom entendimento e trabalho conjunto entre famílias e escolas, é possível facilitar os processos educativos e promover o bem-estar dos alunos, contribuindo para melhores resultados.

A corresponsabilidade entre famílias e escolas significa que ambos desempenham um papel ativo na educação das crianças. Ao reconhecer que pais, professores e alunos têm responsabilidades compartilhadas, é possível criar um ambiente propício ao aprendizado, onde as crianças se sintam apoiadas e motivadas.

A parceria entre família e escola se baseia na cooperação e no bom entendimento mútuo. Pais e professores devem trabalhar juntos, compartilhando informações, ideias e expectativas, para garantir o desenvolvimento integral das crianças. A comunicação constante e aberta é fundamental nesse processo, permitindo que todos os envolvidos estejam alinhados e envolvidos no progresso educativo dos alunos.

Ao unir esforços, famílias e escolas podem oferecer um suporte emocional e acadêmico mais completo às crianças. Pais e professores desempenham papéis complementares, trazendo perspectivas e habilidades diferentes para o desenvolvimento das crianças. Com a corresponsabilidade, a família pode fornecer um ambiente familiar acolhedor e encorajador, enquanto a escola oferece um ambiente educacional estimulante e estruturado. Essa combinação promove um crescimento saudável e equilibrado dos alunos.

A pesquisa também destaca a importância do bem-estar das crianças como objetivo central da relação família-escola. Quando família e escola trabalham em conjunto pelo bem-estar das crianças, elas encontram felicidade e sentido em sua realização educativa. O envolvimento ativo de pais, professores e alunos no processo educativo contribui para um ambiente positivo, onde as crianças se sentem valorizadas, seguras e motivadas para aprender.

Em conclusão, a pesquisa demonstra que a relação família-escola baseada na corresponsabilidade é essencial para promover o desenvolvimento educativo e social das crianças. Ao unir esforços, compartilhar responsabilidades e priorizar o bem-estar dos alunos, famílias e

escolas podem estabelecer uma parceria sólida e colaborativa, criando um ambiente propício ao sucesso educativo e ao crescimento integral das crianças. Sem dúvida, a aproximação de algumas finalidades nos processos investigativos deve permitir um horizonte, porém, os atores envolvidos adquirem protagonismo, pois são eles, a partir de suas ações e vozes, que transformam e geram processos dialéticos que rompem com estruturas positivistas.

Por fim, podemos destacar que quando a família e a escola cumprem suas responsabilidades por convicção e não por coerção, flui o diálogo, a empatia, a cooperação, o trabalho em equipe e o sentimento de pertencimento que contribuirão para o desenvolvimento do processo educacional da criança. e sua projeção como parte de uma sociedade que gera mudanças significativas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. de. **Os centros de convivência infantil da UNESP: contexto e desafios**. Dissertação (mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social da UNESP. Franca, SP. 2021.

ARAÚJO, C. A. de. **Pais que educam – uma aventura inesquecível**. São Paulo: Gente, 2018.

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família** – 2ª Ed. Rio de Janeiro. RJ. Zahar, 2019.

BITENCOURT, Kelly Bitencourt. et al. **Relação família escola: possíveis influências da ausência dos pais no processo de ensino-aprendizagem de crianças**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 05, Vol. 01, pp. 157-181 Maio de 2019.

BRANDÃO, A. C. P; CARVALHO, M. J. P. As fichas de atividades de linguagem escrita na educação infantil. In: BRANDÃO, A. C P; ROSA, E. C. de S (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

CHRAIM, Albertina de Mattos. **Família e escola: a arte de aprender para ensinar**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2019.

CORTELAZZO, I. B. de C. **Ensinar e Aprender: as duas faces da educação.** In: **Colaboração, Trabalho em Equipe e as Tecnologias de Comunicação: Relações de proximidade em cursos de pós-graduação:** Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2022.

GARCIA, E. G. VEIGA, E.C. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente.** São José dos Campos: Pulso. 2021.

MACCARIO, Barbara. **O dano moral no direito de família: a responsabilidade civil pela prática de alienação parental.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 04, Vol. 06, pp. 35-60. Abril de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/o-dano-moral>. Acesso, 2023.

MALDONADO, M. T. P. **Comunicação entre pais e filhos: A Linguagem do senti.** 20 Ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

MONTEIRO, Ezeane Moraes. **Escola e Família: Uma parceria necessária para o sucesso escolar do aluno de uma escola estadual pública de Ensino Fundamental do município de Itacoatiara/Amazonas-Brasil -** Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2021.

MORAES, M. C. MENDES, S.T. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação.** Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/2020.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Emergente -5ª Edição.** Campinas: Papyrys, 2022.

PUREZA, Benedita Machado. **Desafios, oportunidades e aprendizados trazidos pela pandemia no âmbito familiar, trabalho, pessoal e relação com próximo: relatos de moradores da cidade de Macapá.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 02, Vol. 06, pp. 54-72. Fevereiro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/opportunidades-e-aprendizados> Acesso, 2023.

RODRIGUES, M. I. **A importância da parceria família e escola.** Colégio Integral. Bahia. Dez/2012. Disponível em: www.integralweb.com.br/a-importancia-da-parceria-familia-e-escola/. Acesso em: 06 de julho de 2019.

SANTOS, Joana Maria DI. **Família e Escola: relação de ajuda.** Relatório sobre o desenvolvimento humano- PNUD, 2021.

SANTOS, Lúcia Maria Matos Silva. **A relação família-escola e sua contribuição no rendimento escolar de crianças com necessidades**

educativas especiais que possuem dificuldades de aprendizagem. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 06, Ed. 09, Vol. 07, pp. 78-94. Setembro 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-escola>, Acesso, 2023.

SARRAMONA, Jaume. **Educação na Família e na escola: o que é, como se faz.** São Paulo: Editora Loyola, 2021.

SCOZ, B. J. L. **Psicopedagoga e realidade escolar: O problema escolar e de aprendizagem.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

SILVA, Cristiane Rosana da. **A importância da parceria da família e a escola na educação infantil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 07, Vol. 09, pp. 86-95. Julho de 2019. ISSN: 2448-0959. Link de Acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-e-a-escola>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-e-a-escola. Acesso, 2023.

SIQUEIRA, Anriet. **Educação e processo.** Boletim Psicológico, 20/10/2020.

WEBER, G. A; SILVA, I. F. de. S. da. **A Importância da família na escola. Faculdade Internacional (FACINTER).** Sorriso, MT. 2019. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-familia-na-escola.htm>. Acesso em: 2023.

BRINCAR EM DIFERENTES CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS: um fator influente no desenvolvimento de habilidades sociais na educação infantil

Elisângela Cristina Carvalho de França⁷

RESUMO

O objetivo deste artigo foi analisar a relação do brincar em diferentes contextos socioculturais com o desenvolvimento de habilidades sociais na Educação Infantil. O brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, contribuindo para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças. Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. Apresentou como questionamento: Qual é a influência da relação do brincar em diferentes contextos socioculturais no desenvolvimento de habilidades sociais na Educação Infantil? O resultado deste estudo aponta que o jogo tem sido entendido como uma atividade coletiva, que estimula o cumprimento de regras e normas sociais; definindo-se como um fator influente no desenvolvimento na Educação Infantil e denominada como a atividade orientadora, uma vez que serve à criança como um meio para agir de acordo com as regras implícitas da atividade imaginária; facilitando o desenvolvimento de Habilidades Sociais (HS). Ficou evidenciado neste estudo, que o desenvolvimento dessas habilidades estão fortemente ligadas ao processo evolutivo, desde a primeira infância, constituindo comportamentos e habilidades que facilitam a interação do pré-escolar não só com o meio, mas também com o seu meio social, pares, família, escola, etc., de forma que os comportamentos adquiridos nesta fase favorecem a aprovação e o funcionamento social para o qual seguir as orientações e as normas sociais adquiridos através da atividade do jogo são de grande importância.

Palavras-chave: Lúdico. Desenvolvimento. Habilidades Sociais. Educação Infantil.

ABSTRACT

The objective of this article was to identify the relationship between playing in different sociocultural contexts and the development of social skills in Early Childhood Education. Play plays a key role in child development, contributing to children's cognitive, emotional and social growth. A bibliographical, descriptive and qualitative research was developed. It

⁷ **Graduação:** Curso Normal Superior – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – UEA – Universidade do Estado do Amazonas. **Graduação:** em Letras – Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa – UFAM - Universidade Federal do Amazonas. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil - UFAM - Universidade Federal do Amazonas. **Mestrado:** em Ciências da Educação – Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA. elisangelalinda2011@gmail.com

presented as a question: What is the influence of the relationship of playing in different sociocultural contexts in the development of social skills in Early Childhood Education? The result of this study points out that the game has been understood as a collective activity, which encourages compliance with rules and social norms; defining itself as an influential factor in the development of Early Childhood Education and called the guiding activity, since it serves the child as a means to act in accordance with the implicit rules of imaginary activity; facilitating the development of Social Skills (HS). It was evident in this study that the development of these skills are strongly linked to the evolutionary process, from early childhood, constituting behaviors and skills that facilitate the interaction of preschoolers not only with the environment, but also with their social environment, peers, family, school, etc., so that the behaviors acquired in this phase favor approval and social functioning for which following the guidelines and social norms acquired through the activity of the game are of great importance.

Keywords: Playful. Development. Social skills. Child education.

1. INTRODUÇÃO

Crianças de diferentes contextos socioculturais adquirem diferentes comportamentos socialmente aceitos, tendo em comum a prática de atividades lúdicas em grupo; é por isso que Vigotsky (1984) aponta que o jogo como atividade orientadora muito importante durante o desenvolvimento cultural, durante a infância, destacando-se o desenvolvimento simbólico e o jogo de papéis temáticos, como fator preponderante para a aquisição da experiência social e cultural; portanto, cada criança, independentemente do contexto sociocultural, desenvolve habilidades sociais.

Conforme referido por Cunha *et al.* (2022), o brincar no desenvolvimento infantil é considerado uma atividade coletiva que estimula seus participantes a seguirem uma série de normas sociais; desta forma, as crianças seguem as regras e fazem o que o jogo exige. É assim que “a atividade lúdica promove na criança a construção de um sistema conjunto de atividades e prepara o autodesenvolvimento” (RAMOS, 2020, p. 90).

Em relação ao exposto, Rolim (2018) refere que os comportamentos sociais são adquiridos ao longo do ciclo de vida, começando com o nascimento da criança, pelo que certos comportamentos como ser gentil com

os adultos ou reagir de forma agressiva, dependem do processo de socialização.

É assim que o desenvolvimento das habilidades sociais segundo Carlos (2020), está intimamente ligado ao processo evolutivo; na primeira infância, pois são essenciais para iniciar e manter uma situação lúdica; à medida que a criança avança na idade, as habilidades verbais e de interação com os pares se destacam. A esse respeito, Dallabona e Mendes (2020), afirmam que "as habilidades sociais são adquiridas por meio da aprendizagem, portanto a infância é uma fase crítica para seu ensino" e que, além disso, seu desenvolvimento e consolidação está diretamente relacionado ao reforço social, uma vez que eles são influenciados pelas características do ambiente.

Segundo Ferreira *et al.* (2023), durante os anos da Educação Infantil, as habilidades sociais implicam a interação com os pares, onde se evidenciam as primeiras manifestações pró-sociais, a exploração de regras, a compreensão das emoções, entre outras. Da mesma forma, esses autores enfatizam que a interação com os pares tende a ser mais frequente e duradoura a partir da atividade lúdica. É nesta fase que a criança faz a transição de um jogo solitário ou paralelo para um jogo mais interativo e cooperativo, onde a simbolização e o exercício de papéis lhe permitem superar o egocentrismo infantil e a compreensão gradual do mundo social. Assim, surge a questão problematizadora deste artigo: Qual é a influência da relação do brincar em diferentes contextos socioculturais no desenvolvimento de habilidades sociais na Educação Infantil?

Portanto, pais e profissionais que trabalham com crianças em idade pré-escolar, deve sempre destacar a importância de promover ambientes de brincar enriquecedores, que estimulem o desenvolvimento das habilidades sociais. Compreender como o brincar em diferentes contextos socioculturais pode impactar positivamente as habilidades sociais das crianças é fundamental para apoiar seu crescimento saudável e promover interações sociais positivas desde os primeiros anos de vida. O objetivo deste artigo de

revisão teórica foi analisar a relação do brincar em diferentes contextos socioculturais com o desenvolvimento de habilidades sociais na Educação Infantil.

2. O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vários teóricos têm realizado estudos referentes à relação do jogo com o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo e nesse sentido, Kishimoto (2012) e Vygotsky (1984), promoveram estudos referentes ao desenvolvimento cognitivo em relação ao jogo; onde o primeiro investigou o desenvolvimento do jogo de seus três filhos na fase infantil, a partir de uma observação rigorosa, e a partir disso classificou o jogo em sensório-motor elementar, jogo social superior, ou também chamado de jogo de regras. Vygotsky (1984) desenvolveu sua tese sobre a origem cultural das funções mentais superiores do indivíduo, nas quais o jogo é fator de desenvolvimento; assim, e através da aprendizagem de um jogo, a criança adquire instrumentos de socialização, adquirindo convenções sociais e transmitindo a sua cultura; além de compartilhar diferentes significados públicos por meio de processos de interpretação e negociação.

Da mesma forma, Cunha, Silva, Leal e Sales (2022) apontam que o jogo, “é uma atividade vital e essencial para o desenvolvimento humano, pois contribui para os aspectos psicomotores, afetivo-sociais e intelectuais”. A esse respeito, Pimentel, Botelho, Rodrigues, Moura e Sales (2022, p. 40) referem que "estruturalmente o jogo está intimamente ligado às quatro dimensões básicas do desenvolvimento infantil: psicomotora, intelectual, social e afetivo-emocional". Consequentemente, Piaget (1993) afirma que “o jogo contribui para o estabelecimento de estruturas mentais, onde antes de serem construídas estruturas estáveis com as quais se adaptar efetivamente, a criança oscila entre acomodações que a obrigam a reorganizar seus padrões de comportamento em função da pressão do mundo externo” (PIMENTEL, BOTELLO, RODRIGUES, MOURA e SALES, 2022, p. 47).

Carneiro (2015, p. 22) afirma que “a criança é um ser feito para brincar e que a brincadeira é um artifício que a natureza encontrou para envolver a criança em uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental”; considerando que o jogo é uma atividade lúdica que possibilita o desenvolvimento da imaginação, criatividade e simbolização; determina-se que as crianças não precisam de brinquedos especiais ou elaborados para brincar, nem de espaços específicos, pois através do jogo simbólico têm a capacidade de criar.

Pode-se dizer então que o jogo segundo Oliveira (2019), é uma característica inata na criança, pois não é necessário um aprendizado prévio para usufruir dos benefícios que ele traz para o crescimento intelectual e motor de quem o pratica; o que pode ser observado durante o desenvolvimento evolutivo do menor, pois suas brincadeiras começam com o próprio corpo, na medida em que exploram a si mesmos e ao mundo externo.

Um aspecto particularmente relevante do jogo como expõem Ferreira, Souza e Silva (2022), é que geralmente vem acompanhado de um componente emocional, já que para a criança o jogo geralmente está associado a diversão, riso ou prazer, ou a momentos ou situações positivas em que a criança se sente bem. Nas situações de jogo, a criança encontra-se numa condição em que se envolve autenticamente, o que permite a construção de um significado profundo que facilita a aprendizagem e compreensão da situação social relevante.

O jogo como aponta França (2020), é uma atividade coletiva que incentiva a seguir uma série de normas sociais, por exemplo, as crianças devem seguir as regras que isso exige; já a atividade lúdica garante um sistema de atividades que ajudam a criança a expandir seus próprios limites e possibilidades, além de conter outros processos, desenvolvendo assim sua personalidade. A esse respeito, Rolim (2018, p. 45), afirmam que “o brincar não é apenas uma possibilidade de autoexpressão para a criança, mas também de autodescoberta, exploração e experimentação de sensações,

movimentos, relações, por meio das quais ela se conhece e forma conceitos sobre o mundo”.

Outros recursos também importantes nessa idade como descreve Ramos (2020), são as habilidades de revezar, ficar quieto quando os outros falam, demonstrar compreensão não verbal, habilidades para dialogar, brincar e participar de grupos, entre outros. Moura e Sales (2022 p. 52), “argumentam que certas características individuais potencializam o desenvolvimento dessas habilidades, entre as quais se destacam o senso de humor e a capacidade de tolerar provocações”. Da mesma forma, França (202), o jogo permite que as crianças experimentem a realidade externa sem as limitações que ela normalmente impõe, se relacionem com os outros em um nível de igualdade e gozem de uma autonomia que lhes é vedada em outros contextos e em outras situações.

A partir disso, Oliveira (2019) expõem que é possível que a criança desenvolva relações de amizade, principalmente com os pares que lhe sorriem, cumprimentam, oferecem a mão ou têm uma maior aproximação física. Rolim (2018), por sua vez, aponta que crianças em idade pré-escolar começam a construir laços de amizade enquanto brincam juntas. Santos (2016), refere que os menores entre os três e os quatro anos dizem ser amigos dos colegas com quem brincam frequentemente.

Masullo e Coelho (2019) referem que as conclusões da investigação sobre o jogo destacam que as atividades lúdicas que as crianças realizam ao longo da infância permitem-lhes desenvolver o seu pensamento, satisfazer necessidades, elaborar experiências traumáticas, libertar tensões, explorar e descobre o prazer, sua fantasia, reproduz suas aquisições assimilando-se, relacionando com o resto, ampliando seus horizontes. Por isso, pode-se afirmar que estimular o lúdico positivo, simbólico, construtivo, criativo e cooperativo é sinônimo de promoção do desenvolvimento infantil, além de ter função preventiva e terapêutica.

Relacionado a isso, Oliveira e Silva (2018), afirmam que, quando meninos e meninas brincam, seus limites de comunicação se expandem, aprendem sobre o respeito ao outro e às suas opiniões, podem chegar a acordos e defender suas ideias, destacando a importância de promover espaços lúdicos em escola e casa. Dessa forma, Kishimoto (2012) afirma que o brincar pode ser considerado fonte agradável de aprendizado de regras sociais.

Segundo Dallabona e Mendes (2020), por volta dos três anos de idade, a criança desenvolve emoções dirigidas a si mesma, embora persista a confusão quanto a experimentar diferentes estados emocionais (positivos ou negativos) ao mesmo tempo. Podem sentir orgulho ou vergonha, expressar queixas ou lisonjas, embora isso dependa em grande parte de como são socializados e das características de personalidade dos pais. Já nos anos escolares, a participação da criança em situações interpessoais é crescente devido à sua inserção em outros contextos significativos. Em relação ao que foi descrito por Cunha, Silva, Leal e Sales (2022):

[...] As atividades lúdicas são instrumentos valiosos para a aquisição de repertórios cognitivos, emocionais e sociais. Na fase infantil, tais atividades são estratégicas para a aprendizagem de conceitos básicos que servirão de premissas para outras aprendizagens do indivíduo em sociedade (CUNHA, SILVA, LEAL e SALES, 2022, p. 42).

Gerando assim, que a criança, quando genuína e emocionalmente envolvida na atividade lúdica, assuma um papel no qual põe em uso suas habilidades, conhecimentos e emoções, para sua participação significativa na mesma, fazendo assim não só desenvolve sua imaginação e criatividade, mas também desenvolve novos conhecimentos e habilidades cognitivas.

2.1. Brincar e habilidades sociais na Educação Infantil

Ferreira, Sales e Silva (2023, p. 84) desenvolveram estudos relacionados com o brincar e a sua influência/contribuição no desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar, quer a nível cognitivo,

afetivo e social; neste ponto, será dado especial destaque à relação entre a atividade lúdica no desenvolvimento do desenvolvimento das habilidades sociais e durante este período do ciclo vital.

Vários estudos coincidem em afirmar que segundo Ferreira, Sales e Silva (2023, p. 74) "a Educação infantil deve garantir a formação das competências mínimas necessárias à aprendizagem escolar" e fornecer as bases positivas da personalidade da criança.

Enquanto isso, França (2020) afirma que o ambiente escolar constitui um espaço privilegiado que promove o exercício e a aprendizagem da interação com os pares, favorecendo o seu desenvolvimento cognitivo e social, podendo também ser um preditor de adaptação social na idade adulta.

Nesse sentido, Pimentel, Botelho, Rodrigues, Moura e Salles (2022) mencionam que, desde a perspectiva social da escola, é confiada uma série de tarefas destinadas a contribuir para o desenvolvimento pessoal, físico, intelectual, afetivo e relacional do menino e a menina, tentando integrá-la na comunidade como membro ativo e participativo.

Em relação a isso, Rolim (2018) argumenta que para que a criança consiga uma transição bem-sucedida da fase da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é necessário participar de forma ampliada e profunda do jogo temático dos papéis sociais; favorecendo assim evitar o insucesso escolar e as dificuldades no processo de aprendizagem. Por outro lado, Santos, Santos, Silva e Sales (2022, p. 54) descrevem que:

[...] as competências relacionadas com a competência social das crianças são cumprimentos, iniciação social, fazer e responder perguntas, elogios, proximidade e orientação, participação em tarefas e jogos (SANTOS, SANTOS, SILVA e SALES, 2022, p. 54).

Da mesma forma, alguns pesquisadores em psicologia do desenvolvimento infantil, como Pimentel, Sales, Neves (2022), refere que o período da infância é uma fase de grande relevância no desenvolvimento humano; pois é justamente aí que o jogo tem o protagonismo de ser a base fundamental no desenvolvimento mental, cognitivo, social e emocional da

criança, do comportamento cooperativo e capacidade de resposta afetiva. No entanto, o desenvolvimento das habilidades sociais de acordo com Oliveira (2019), são um conjunto de comportamentos que permitem ao indivíduo desenvolver-se em um contexto individual ou interpessoal expressando sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos de forma adequada à situação.

É assim que autores como Cunha, Silva, Leal e Sales (2022, p. 57) destacam a função que desenvolvimento das habilidades sociais têm na resolução de situações interpessoais, o que os torna necessários para a adaptação ao ambiente mais próximo da pessoa. Da mesma forma, Pimentel, Sales e Neves (2022) defendem que

[...] aquelas crianças que se relacionam satisfatoriamente com os seus pares utilizam estratégias adequadas de resolução de problemas, pelo que pode ser considerada mais uma capacidade que potência desenvolvimento das habilidades sociais (PIMENTEL, SALES e NEVES, 2022, p. 68).

Embora na primeira infância as habilidades para iniciar e manter uma situação de brincadeira sejam essenciais, à medida que a criança avança na idade, as habilidades verbais e de interação com os pares se destacam; entre os quais e segundo Dollabona e Mendes (2020) estão “cumprimentar, criticar e elogiar, discordar, oferecer ajuda, expressar opiniões, resistir à pressão do grupo, entre outros”.

Dessa forma, segundo Masullo e Coelho (2019), pode-se constatar que a interação com os pares pressupõe o aprendizado de desenvolvimento das habilidades sociais para a criança, como retribuir favores, capacidade de dominar ou proteger os pares, assumir responsabilidades, considerar os outros pontos de vista, além de valorizar as habilidades dos outros. Pimentel, Botelho, Rodrigues, Moura e Sales (2022, p. 68) também afirmam que podem ser adquiridos por observação e comparação social entre pares e, por sua vez, são reforçados e mantidos por meio de elogios ou lisonjas.

A este propósito, Rolim (2018) defende que “a integração da criança no ambiente escolar constitui uma segunda socialização”; uma vez que,

quando a educação ocorre em um contexto social, ela tem características próprias quanto ao comportamento social tanto de alunos quanto de professores; e essa interação é essencial para o desenvolvimento da competência social da criança no processo educacional.

2.2. Jogo e desenvolvimento das habilidades sociais a partir dos contextos socioculturais

Autores como Ferreira, Souza e Silva (2022) afirmam que a construção de bons desenvolvimentos das habilidades sociais pode ocorrer em interações e contextos naturais, ou seja, sem treinamento formal, como na relação entre pais e filhos, irmãos, colegas de escola, amigos e cônjuges. No entanto, é comum ocorrerem falhas nesse processo de aprendizagem, ocasionando déficits relevantes no desenvolvimento das habilidades sociais

Da mesma forma, como afirmam Oliveira e Silva (2018) a partir de uma perspectiva histórico-cultural e teoria da atividade, como discorre Vigotsky (1984, p. 76):

[...] o jogo de papéis temáticos constitui uma forma particular no processo de aquisição do conhecimento social e cultural experiência, sendo esta a fonte do desenvolvimento infantil e a partir da qual se cria a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 1984, p. 76).

Já Masullo e Coelho (2019) apontam que “a atividade lúdica surge a partir das intenções do adulto, pois é o adulto quem propõe a brincadeira à criança”. Portanto, o jogo é um meio atrativo na interação social, que influencia conjuntamente o próprio comportamento e o dos outros; É por isso que este processo favorece o desenvolvimento da personalidade da criança e promove a orientação para as normas, estimulando a criança a aprender como se comportar de acordo com as situações.

A esse respeito, Ferreira, Sales e Silva (2023, p. 64) afirmam que a motivação da criança durante o jogo é influenciada pelo seu interesse em se envolver ativamente em um contexto; bem como em sua "necessidade de se

apropriar de um universo do qual deseja fazer parte: o universo do adulto"; portanto, a criança precisa desenvolver habilidades para uma participação adequada no universo adulto, a fim de participar com sucesso no meio social. Ferreira, Souza e Silva (2022, 74) afirmam que "cada cultura ou grupo social molda as regras e os termos do jogo de acordo com suas necessidades (geralmente também em termos das necessidades dos adultos)".

Em relação às formas de brincar, França (2020) refere que estas variam consoante os seus interesses durante o período de desenvolvimento infantil; afirmando que, por volta dos dois anos de idade, o jogo se caracteriza pela interação direta, por meio da manipulação de objetos e exploração; depois, aproximadamente entre os quatro e os sete anos de idade, desenvolve-se a imitação de situações socioculturalmente relevantes para as crianças, por meio do jogo de papéis.

A partir dessa abordagem, o sujeito é um agente ativo que busca e processa informações e controla suas ações para atingir determinados objetivos, propondo que a habilidade social surge da interação do situacional e das características particulares do sujeito, de modo que qualquer intervenção contribui para o desenvolvimento de novos comportamentos sociais. Por outro lado, Cunha, Silva, Leal e Sales (2022) consideram que cada pessoa começa a fazer parte da cultura desde o momento em que nasce, pois pertence imediatamente a um grupo com o qual deve permanecer interagindo.

A cultura é a capacidade individual de gerar respostas diferentes e variadas para resolver as questões da existência; Huizinga (2012), explica que "a diversidade cultural tem a função de um mesmo processo de desenvolvimento, que é orientado para seguir os objetivos estabelecidos pela cultura". bem como na geração de pensamentos participativos de práticas para cada membro do contexto sociocultural; graças ao patrimônio da diversidade cultural, os homens assumem hoje o desafio de aproveitar seu patrimônio coletivo, construindo uma grande variedade de pensamentos particulares; ou seja, a cultura por sua vez ajuda a entender que segundo os

pensamentos, são as ações das pessoas. Da mesma forma, Oliveira e Silva (2018, p. 96) apontam que:

[...] O jogo, como atividade que orienta o desenvolvimento das crianças, possui estreita relação com as condições, tendências, costumes e valores situados histórica e socioculturalmente. Especialmente na fase em que as crianças brincam imitando ou encenando situações socioculturalmente próximas, é relevante distinguir as variantes que ocorrem entre os grupos culturais para identificar como essas variantes culturais impactam os processos de forma semelhante ou diferente. desenvolvimento (OLIVEIRA e SILVA, 2018, p. 96).

Dessa forma, os autores afirmam que o desenvolvimento das habilidades sociais são capacidades que se desenvolvem nos primeiros anos de vida do sujeito por meio de aprendizado e interações pessoais, ambientais e culturais significativas, visto que o indivíduo está imerso em um ambiente sociocultural onde comumente interage com outras pessoas, com costumes e ideologias diferentes de pensamento, que possibilita a relação com os iguais.

Portanto, quando se fala em desenvolvimento das habilidades sociais é preciso levar em consideração o arcabouço cultural e as particularidades inerentes a cada cultura; como nível socioeconômico e educacional; que em interação com características individuais (cognitivas, afetivas, morais, etc.) geram uma diversidade de critérios do que pode ser considerado uma habilidade social. É assim que dois indivíduos dentro de um contexto físico e situação particular podem gerar comportamentos sociais diferentes, mas igualmente eficazes dependendo da circunstância e do que é socialmente aceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de fazer estudo e uma análise da relação entre o jogo nos diferentes contextos socioculturais no desenvolvimento de habilidades sociais na educação Infantil, pode-se observar que uma relação constante e permanente foi estabelecida entre essas categorias; evidenciado através da compilação de estudos de teóricos, abordagens, épocas e diferentes

contextos onde a influência do brincar no desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo é considerada de uma forma ou de outra, neste estudo em particular, em referência à fase pré-escolar.

Nesse sentido, compreendeu-se que o brincar como fator influente no desenvolvimento em idade pré-escolar e definindo-o como o norteador atividade, pois por meio dela a criança age de acordo com as regras implícitas da atividade imaginária, caracterizando normas da vida real; pois, a cultura transcende a aprendizagem, como acontece com a aquisição de habilidades sociais.

Houve a compreensão de que, o jogo, portanto, é uma atividade transversal a todos os indivíduos, independentemente de características socioculturais, como idade, contexto sociodemográfico, tipo de família, condições socioeconômicas, nível de estudo, que pode se transformar continuamente sem perder sua capacidade de promover o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo de seus participantes.

Da mesma forma, constatou-se que a manifestação lúdica com raízes culturais e o jogo têm um significado importante, pois estão intimamente relacionados ao comportamento do homem e seu desenvolvimento evolutivo; é por isso que quando as pessoas se referem ao jogo, evocam ou remontam a um determinado tempo e espaço, relembrando uma série de experiências e aprendizados; levando em consideração que para cada pessoa as particularidades do jogo podem ser diferentes tanto em seu estágio de desenvolvimento quanto em intensidade, e apesar disso, o jogo apresenta elementos comuns em todas as culturas. É por isso que, em cada cultura, pode encontrar um verbo que expressa a ação de brincar.

Compreendeu-se também, que o jogo é a atividade norteadora mais influente durante todo o desenvolvimento cultural, durante a idade da infância, destacando-se durante este processo o desenvolvimento simbólico e destaca a encenação temática como fator preponderante para a aquisição da experiência social e cultural. Além disso, constatou-se que o jogo temático

de papéis sociais é importante na educação infantil porque possibilita o desenvolvimento de atividade simbólica, voluntária, reflexiva, comunicativa e imaginativa, que se constituem como formações psicológicas que garantem a aprendizagem na idade escolar.

No estudo, evidenciou a relação causal entre o brincar e o desenvolvimento infantil, principalmente nas áreas de criatividade, raciocínio, função executiva e regulação emocional; tendo em conta que o jogo fantasioso ou imaginativo é o instrumento mais adequado para determinar o grau de maturidade do jogo e da autorregulação da criança; da mesma forma, isso envolve o reconhecimento das próprias representações mentais da realidade externa, enquanto é usado para representar formas de interação social nas quais há uma tendência à atribuição emocional e estados mentais.

Conclui que, para que as crianças alcancem um desenvolvimento social, afetivo e cognitivo satisfatório, elas precisam ser capazes de usar tanto a teoria da mente quanto a brincadeira de faz de conta durante suas interações com os pares; a partir daí, consideram o recreio escolar como um dos poucos momentos do dia em que as crianças podem interagir livremente com seus pares, o que, por sua vez, permite que os adultos observem suas habilidades sociais, desde suas tendências a brigas como comportamentos pró-sociais e de liderança.

Em síntese, pode-se dizer que as concepções sobre o jogo, visam sobretudo descrevê-lo como uma atividade prazerosa, que ao promover a possibilidade de interagir com os outros, favorece a aquisição e reforço de aprendizagens associadas ao desenvolvimento integral do indivíduo tanto ao nível psicomotor, socioemocional como cognitivo e linguístico; da mesma forma, favorece o aproveitamento dos tempos de lazer e a expressão e regulação das emoções, pela sua componente de socialização e diversão.

REFERÊNCIAS

CARLOS, A. M. **O significado do jogar e do brincar**. 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142876/000993420.pdf?sequence=1>. Acesso em 2023.

CARNEIRO, M. A. LDB Fácil: Leitura Crítico-Compreensiva – Artigo a Artigo. 23ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CUNHA, A. P. SILVA, E. S. da.; LEAL, M. M. .; SALES, R. E. da S. . **Importância, Inserção E Dificuldades Para A Realização De Atividades Lúdicas Em Uma Escola Do Campo**. *Revista Campo da História*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 421–437, 2022. DOI: 10.55906/rcdhv7n1-030. Disponível em: <https://campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/61>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **Atividades lúdicas aguçam as emoções, o intelecto, a cultura e o proceder**. 2020. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em 2023.

FERREIRA, L. M. DE SOUZA, A. L. T. .; SILVA, C. N. B. . **Atividades Lúdicas Como Instrumentos Pedagógicos Na Educação Infantil: Experiências E Práticas De Uma Professora Do Município De Maracanã-PA**. *Revista Campo da História*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 584–600, 2022. DOI: 10.55906/rcdhv7n2-009. Disponível em: <https://campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/73>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FERREIRA, L. M. SALES, R. E. da S. DA SILVA, E. M. **Práticas pedagógicas com atividades lúdicas no Maternal II: entre desafios e possibilidades da docência**. *Revista Campo da História*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 209–234, 2023. DOI: 10.55906/rcdhv8n1-013. Disponível em: <https://campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/93>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FRANÇA, Elisângela Cristina Carvalho de. **A importância do lúdico na aprendizagem da criança da educação infantil do centro educacional Jamel Amed, e a influência na melhoria do seu comportamento em sala de aula durante o ano letivo de 2020/2021 no Município De Itacoatiara/AM – BRASIL**. Dissertação de Mestrado -Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. Coleção leitura. 17ª ed. Editora Paz e Terra, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo brinquedo e a educação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MASULLO, V. F.; COELHO I. S. **As dificuldades dos professores na Educação Infantil** - questões estruturais e pedagógicas. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/421/431>>. Acesso em 10 de outubro, 2022.

OLIVEIRA, F. **Lúdico um facilitador na aprendizagem da educação infantil**. 2019. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/35505.pdf. Acesso em 2023.

OLIVEIRA, J. A. S.; SILVA, N. C. A Ferramenta lúdica na Aprendizagem na Educação Infantil. 2018. Disponível: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20181113151737.pdf. Acesso em 10 de outubro, 2022.

OLIVEIRA, M. I. **Inserção ao universo lúdico na prática pedagógica**. 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a04.pdf>. Acesso em 2023.

PIAGET, Jean. **A formação simbólica da criança**. Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

PIMENTEL, C. A.; BOTELHO, S. P. .; RODRIGUES-MOURA, S. .; SALES, R. E. da S. . **DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COM A PALAVRA AS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES DO CAMPO**. *Revista Campo da História*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 471–488, 2022. DOI: 10.55906/rcdhv7n2-003. Disponível em: <https://campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/65>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PIMENTEL, L. S.; SALES, R. E. da S.; NEVES, M. O. **Compreensão do método fônico no processo de alfabetização: um olhar para a prática pedagógica**. *Revista Campo da História*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 455–470, 2022. DOI: 10.55906/rcdhv7n2-002. Disponível em: <https://campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/64>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RAMOS, F. B. (ORG). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9ª Ed. SP: Cortez, 2020

ROLIM, J. L. **Análise e leitura de Vygotsky o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. 2018. Disponível em: <https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20vygotsky.pdf>. Acesso em 10 de outubro, 2022.

SANTOS, D. C. dos.; SANTOS, G. C. dos.; SILVA, E. C; SALES, R. E. da S. . **Participação Das Famílias No Processo Educativo De Crianças Da Educação Infantil Em Uma Escola Do Campo**. *Revista Campo da*

História, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 439–454, 2022. DOI: 10.55906/rcdhv7n2-001.
Disponível em:
<https://campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/62>.
Acesso em: 20 mar. 2023.

SANTOS, E. B. **A Ludicidade Na Educação Infantil**: perspectivas a partir de uma escola de Lagoa De Dentro/PB. 2016. Disponível

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins fontes. 1984.

CARTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO: representações cartográficas na promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos

Eduarda Maria de Almeida Barros⁸

RESUMO

O currículo oficial pouco dá atenção à cartografia, no entanto, é essencial para compreender as realidades espaciais a nível regional, nacional e internacional. Ao utilizar a cartografia como ferramenta estratégica no ensino da geografia, os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades cognitivas importantes, como a interpretação de símbolos, a análise espacial e a capacidade de ler e compreender mapas. Essas habilidades são fundamentais não apenas para a disciplina de geografia, mas também para a vida cotidiana, uma vez que a compreensão do espaço e a capacidade de se localizar são essenciais em diversas situações. A cartografia também desempenha um papel crucial na promoção da consciência ambiental e na compreensão das interações entre o ser humano e o meio ambiente. Através dos mapas, os alunos podem visualizar a distribuição de recursos naturais, a expansão urbana, as áreas de preservação ambiental, entre outros aspectos que são relevantes para a análise dos impactos humanos no planeta. O objetivo deste estudo é investigar o impacto do uso das representações cartográficas em sala de aula no desenvolvimento cognitivo dos alunos, permitindo desenvolver a capacidade de pensar abstratamente. O problema do estudo se fundamenta no seguinte questionamento: Qual é o efeito do trabalho com representações cartográficas na aquisição da linguagem simbólica e no desenvolvimento cognitivo dos alunos? Foi desenvolvido um estudo descritivo, qualitativo e bibliográfico. O resultado deste estudo indica que o trabalho com representações cartográficas em sala de aula desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao adquirirem a linguagem simbólica por meio da cartografia, os alunos são capazes de fazer representações gráficas da realidade, o que impulsiona sua capacidade de pensamento abstrato. O uso das representações cartográficas estimula o raciocínio espacial, a interpretação de símbolos e a capacidade de leitura e compreensão de mapas, habilidades que são cruciais tanto na disciplina de geografia quanto em outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Cartografia. Desenvolvimento Cognitivo. Ensino e aprendizagem.

⁸ **Graduação:** Licenciatura em Geografia; UFAM_ Universidade Federal do Amazonas. **Pós-graduação:** especialização em Educação de Jovens e Adultos -EJA; Faculdade Táhirih – ADCAM; **Mestrado:** Ciência em Educação; Universidad De La Integración De Las Américas – UNIDA. almeida.eduarda16@hotmail.com

ABSTRACT

The official curriculum pays little attention to cartography, however, it is essential to understand spatial realities at regional, national and international levels. By using cartography as a strategic tool in teaching geography, students are encouraged to develop important cognitive skills, such as the interpretation of symbols, spatial analysis and the ability to read and understand maps. These skills are fundamental not only for the discipline of geography, but also for everyday life, since the understanding of space and the ability to locate oneself are essential in many situations. Cartography also plays a crucial role in promoting environmental awareness and understanding human-environment interactions. Through the maps, students can visualize the distribution of natural resources, urban expansion, areas of environmental preservation, among other aspects that are relevant to the analysis of human impacts on the planet. The aim of this study is to investigate the impact of using cartographic representations in the classroom on students' cognitive development, allowing them to develop their ability to think abstractly. The problem of the study is based on the following question: What is the effect of working with cartographic representations on the acquisition of symbolic language and on the cognitive development of students? A descriptive, qualitative and bibliographical study was developed. The result of this study indicates that working with cartographic representations in the classroom plays a fundamental role in the students' cognitive development. By acquiring symbolic language through cartography, students are able to make graphic representations of reality, which boosts their capacity for abstract thinking. The use of cartographic representations stimulates spatial reasoning, the interpretation of symbols and the ability to read and understand maps, skills that are crucial both in the discipline of geography and in other areas of knowledge.

Keywords: Cartography. Cognitive Development. Teaching and learning.

1. INTRODUÇÃO

A geografia sem a cartografia não seria compreensível e também perderia toda a sua identidade como ciência. Ensinar qualquer geografia regional sem mapas constituiria um exercício didático autodestrutivo e fora das realidades espaciais. Sem dúvida, os alunos teriam muitas dificuldades em associar realidades físicas, humanas e econômicas a territórios específicos. Por isso, a proposta didática utilizamos a cartografia temática como ferramenta estratégica para introduzir e explicar as dinâmicas territoriais (FRANCISCHETT, 2020).

Por outro lado, Girardi (2020) menciona que os mapas temáticos são ideais para apresentar as características que definem qualquer população. Tabelas estatísticas, gráficos ou imagens constituem um excelente complemento didático no ensino da geografia, mas por si só não têm capacidade suficiente para substituir os mapas temáticos. A visão inicial fornecida pela cartografia é essencial para associar realidades geográficas em bases territoriais.

Ao trabalhar as representações cartográficas em sala de aula, Dantas, Mesquita e Silva (2023) aludem que os professores permitem que os alunos adquiram uma nova linguagem, a linguagem simbólica, por meio da qual é possível fazer representações gráficas da realidade. Isso produz um grande salto em seu desenvolvimento cognitivo, pois permite que eles passem para o pensamento mais abstrato. Estes conceitos iniciam-se nos últimos anos do Ensino Fundamental e são desenvolvidos com maior profundidade no Ensino Médio.

A cartografia, como a representação gráfica e simbólica da superfície terrestre, desempenha um papel fundamental na compreensão e na identificação dos elementos geográficos. Essa disciplina como ciência que estuda as características físicas, humanas e econômicas da Terra, busca entender as relações e os padrões espaciais que existem no mundo. No entanto, sem a cartografia, essa compreensão seria limitada e fragmentada. Conforme Gentile (2021), os mapas fornecem uma representação visual dos elementos geográficos, permitindo que os estudantes associem as realidades físicas, humanas e econômicas a territórios específicos. Através dos mapas, é possível identificar e analisar a distribuição de recursos naturais, os padrões de assentamento humano, as redes de transporte e comunicação, entre outros aspectos relevantes para a geografia.

Assim como, a cartografia temática desempenha um papel estratégico na introdução e explicação de conceitos geográficos complexos. Por meio de mapas temáticos, Fani e Carlos (2020, p. 49) afirma que “é possível visualizar e compreender padrões e fenômenos específicos, como o clima, a densidade

populacional, o uso do solo, as atividades econômicas, entre outros”. Esses mapas temáticos auxiliam no desenvolvimento do pensamento espacial e na análise geográfica, estimulando a capacidade dos alunos de interpretar e relacionar informações.

Dessa, a utilização da cartografia como ferramenta didática na geografia é essencial para tornar a disciplina compreensível e significativa para os alunos. Ela possibilita a identificação dos elementos geográficos em diferentes escalas, a análise de padrões espaciais e a compreensão das interações entre sociedade e ambiente. Assim, a cartografia desempenha um papel fundamental na construção da identidade da geografia como ciência e no desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes.

O estudo justifica-se, pela importância de a cartografia ser indispensável para a compreensão da geografia, uma vez que proporciona aos educandos, representação visual e a análise dos elementos geográficos, estimula o pensamento espacial, promove a interdisciplinaridade e contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais. Portanto, seu uso como ferramenta didática é fundamental para tornar o ensino da geografia mais significativo, aproximando os alunos das realidades espaciais e enriquecendo sua formação como cidadãos conscientes e críticos. Pois, a cartografia vai além da simples representação espacial. Ela também permite a análise de informações geográficas por meio de técnicas como a elaboração de gráficos, diagramas e mapas de fluxo. Essas representações visuais facilitam a compreensão de fenômenos complexos, possibilitando uma abordagem mais integrada e interdisciplinar da geografia. O problema do estudo se fundamenta no seguinte questionamento: Qual é o efeito do trabalho com representações cartográficas na aquisição da linguagem simbólica e no desenvolvimento cognitivo dos alunos?

Portanto, este estudo demonstra que ao trabalhar as representações cartográficas em sala de aula, os professores proporcionam aos alunos um salto significativo em seu desenvolvimento cognitivo, permitindo que eles transitem do pensamento concreto para o pensamento mais abstrato. Isso

contribui para uma compreensão mais profunda da realidade espacial e promove habilidades cognitivas fundamentais para a vida acadêmica e cotidiana dos estudantes. Essa transição do pensamento concreto para o pensamento abstrato é essencial no processo de aprendizagem, uma vez que permite que os alunos ampliem sua capacidade de compreensão, análise e interpretação de informações espaciais. O objetivo deste estudo é investigar o impacto do uso das representações cartográficas em sala de aula no desenvolvimento cognitivo dos alunos, permitindo desenvolver a capacidade de pensar abstratamente.

2. REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE A ABORDAGEM DO CONCEITO DE GEOGRAFIA

Para ensinar, o professor tem que fazer uma reflexão epistemológica, pois, do contrário, realizará a prática docente sem respaldo científico e simplesmente se dedicará em colocar em prática o que outros estabeleceram. Passini (2020) adverte que os educadores não podem deixar que isso aconteça, pois devem ser profissionais reflexivos, autônomos, críticos e ter um bom conhecimento das disciplinas, bem como conhecimentos didáticos que permitam desenvolver a prática docente da melhor forma possível.

Para que isso aconteça, Silva (2022) assinala que o conhecimento, não pode se limitar a conteúdos gerais que são transmitidos aos alunos, mas devem conhecer as bases teóricas, ideológicas e fisiológicas sobre os conteúdos a serem trabalhados. Se for entender a cartografia enquanto metodologia, precisam pensar nas perguntas que ela pode ajudar a oferecer. Ao invés de perguntar pela essência das coisas, o cartógrafo pergunta pelo seu encontro com as coisas durante sua pesquisa. No lugar de o que é isto que vejo? (pergunta que remete ao mundo das essências), um como eu estou compondo com isto que vejo? Este segundo tipo de pergunta direciona ao processo, entendendo o cartógrafo enquanto criador de realidade, um compositor, aquele que com/põe na medida em que cartografa.

Por meio da cartografia Almeida (2019) reconhece que toda a investigação é potencialmente transformadora enquanto processo, quer de quem investiga quer do que ou quem dela participa. A cartografia opera a partir de um exercício ativo onde as identidades (de sujeito e objeto; pesquisador e pesquisado; adultos e criança) operam umas sobre as outras, por vezes embaralhando lugares culturalmente ossificados e colocados em oposição. De um modo geral, de acordo com o autor:

[...] mais do que uma metodologia científica, a cartografia aqui é entendida enquanto uma prática ou pragmática de pesquisa. A ideia de pragmática estaria ligada a um exercício ativo de operação sobre o mundo, não somente de verificação, levantamento ou interpretação de dados (ALMEIDA, 2019, p. 67).

Os saberes construídos em uma prática cartográfica passam a ser resultados desse encontro ético, das transformações e afetações que se operam entre as identidades, como também entre humanos e não humanos.

Inspirada no trabalho de Pinheiro (2020), o estudo cartográfico apresenta um significativo corpo crítico, assumindo-se como uma metodologia de investigação-intervenção participativa que discute a “inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir”. Assim, em sintonia com a ideia de coletivo, trata-se de uma estratégia metodológica que “mergulha na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática. Assim, investigar deixa de ser o gesto pelo qual se procura apenas a representação de um objeto, para se assumir como um processo pelo qual a realidade se transforma, obrigando a forçar os limites dos procedimentos metodológicos.

A cartografia como estabelecem Pissinati, Mariza e Archela (2020), visa a potencialização do plano comum participativo, engajando-se na construção ativa de um mundo no qual os processos de diferenciação possam ter lugar e espaço de expansão. Compromete-se, portanto, com a sustentação de um multiverso, mas mais do que isso - um multiverso no qual a capacidade de diferenciação que caracteriza todo e qualquer ser vivente possa ganhar jusante. Para Ludwig e Nascimento (2016), a cartografia permite

[...] a representação e compreensão do espaço geográfico, incluindo a localização, a distribuição e a interação dos elementos presentes na Terra. Ela fornece ferramentas e técnicas para visualizar e analisar dados espaciais, possibilitando uma compreensão mais profunda dos fenômenos geográficos.

Como afirmaram os autores, a partir do estudo da cartografia, as informações do espaço geográfico podem ser analisadas, pois a partir dos conhecimentos cartográficos é possível compreender diversos conteúdos concernentes à Geografia.

Fani e Carlos (2020) definem a cartografia como uma opção metodológica para abordar a compreensão do território que um grupo de seres humanos possui. Podemos identificar três características importantes do referido: é um exercício coletivo, implica um mapa da área, representa como os atores desse espaço se relacionam e criam significados comuns a partir dessa referência geográfica.

O autor Gentile (2021), menciona que a Cartografia é um exercício coletivo de reconhecimento do meio socio territorial através da construção de mapas, com este exercício evidenciam-se as relações sociais, revelam-se saberes que permitem aos seus participantes um melhor conhecimento de sua realidade, geram espaços de reflexão e permitem a construção de uma linguagem comum de interpretação das diferentes percepções da realidade presentes nas comunidades.

A cartografia de acordo com Dantas, Mesquita e Silva (2023), desempenha um papel essencial na orientação e navegação. Mapas, atlas e sistemas de navegação baseados em mapas ajudam as pessoas a se localizarem, planejarem rotas, explorarem novos lugares e evitarem se perder. O conhecimento dos princípios cartográficos e a interpretação de mapas são habilidades fundamentais para a locomoção e a exploração do mundo, é uma ferramenta importante para o planejamento urbano, o desenvolvimento regional, a gestão ambiental, a agricultura, a engenharia e muitas outras áreas. Os mapas são utilizados para identificar recursos, analisar áreas de risco, planejar infraestruturas, delimitar áreas protegidas e apoiar a tomada de decisões fundamentadas em dados geográficos.

Os mapas como destaca Pereira (2020), são uma forma eficiente de comunicar informações geográficas de maneira clara e acessível. Eles sintetizam dados complexos em representações visuais compreensíveis, permitindo que as informações sejam transmitidas de forma eficaz para diferentes públicos. A cartografia auxilia na comunicação de informações sobre territórios, fenômenos naturais, aspectos sociais e culturais, entre outros.

Através da cartografia, Gentile (2021) menciona que é possível realizar análises espaciais para identificar padrões, relações e tendências no espaço geográfico. Isso auxilia na compreensão de fenômenos como migrações, distribuição populacional, concentração de recursos, impactos ambientais, entre outros. A análise espacial é essencial para diversas áreas, como o planejamento urbano, a geografia econômica, a epidemiologia, a gestão de recursos naturais, entre outras. Portanto, o estudo da cartografia como adverte Girardi (2020), é fundamental para entender e representar o espaço geográfico, auxiliando na orientação, no planejamento, na tomada de decisões e na comunicação de informações. É uma disciplina que permite explorar e compreender a complexidade do mundo em que vivemos.

2.1. Compreensão do estudo da cartografia para a ciência geográfica

O ensino da cartografia tem uma longa história que remonta a milhares de anos. Desde os primórdios da humanidade, as pessoas buscavam representar o espaço ao seu redor de diferentes formas, “seja por meio de pinturas rupestres, gravuras em rochas ou outros métodos primitivos de representação” (FANI e CARLOS, 2020, p. 55).

No entanto, a cartografia como ciência e disciplina de ensino sistemático como explica Silva (2022), começou a se desenvolver no período clássico da Grécia Antiga. Foi nesse período que os primeiros mapas conhecidos foram criados, como o famoso Mapa-Múndi de Anaximandro, produzido por volta de 550 a.C. Os filósofos e geógrafos gregos, como

Heródoto, Estrabão e Ptolomeu, “que também contribuíram significativamente para o avanço do conhecimento cartográfico” (GENTILE, 2021, p. 65).

Durante a Idade Média, Passini (2020) comenta que o ensino da cartografia foi influenciado principalmente pelas concepções religiosas e simbólicas do mundo. Os mapas medievais eram frequentemente representações simbólicas e alegóricas, com ênfase nos aspectos religiosos e na cosmologia. Nessa época, a cartografia estava intimamente ligada à teologia e à visão do mundo baseada no conhecimento religioso.

Foi no período do Renascimento, que Pinheiro (2020) coloca que especialmente nos séculos XV e XVI, que a cartografia deu um salto significativo. Com a expansão marítima, a descoberta de novos territórios e a necessidade de navegação precisa, os mapas se tornaram ferramentas vitais para os navegadores e exploradores. Grandes cartógrafos, como Gerardus Mercator e Abraham Ortelius, desenvolveram técnicas avançadas de projeção e representação cartográfica, resultando em mapas mais precisos e detalhados.

[...] No século XIX, com o avanço da tecnologia e a Revolução Industrial, a cartografia passou por grandes transformações. A introdução de técnicas de levantamento topográfico mais precisas, a invenção da fotografia e o desenvolvimento de métodos de impressão permitiram a produção em massa de mapas mais acessíveis (PINHEIRO, 2020, p. 83).

Como explana o autor, no século XX, a cartografia se beneficiou dos avanços tecnológicos, como o desenvolvimento dos sistemas de posicionamento global (GPS), a criação de imagens de satélite e o uso de sistemas de informação geográfica (SIG). Essas tecnologias revolucionaram a maneira como os mapas são criados, analisados e utilizados em diversos campos, desde a navegação até o planejamento urbano, a gestão ambiental e a tomada de decisões.

Com o advento da era digital e a disseminação da internet, Fani e Carlos (2020) comentam que a cartografia continua evoluindo rapidamente. A

cartografia online, os mapas interativos, as visualizações de dados espaciais e as plataformas de mapeamento colaborativo ampliaram a acessibilidade e a participação do público no uso e na criação de mapas.

O contexto histórico do ensino da cartografia como salienta Almeida (2019), reflete as transformações sociais, tecnológicas e culturais ao longo dos séculos. Desde as representações primitivas do espaço até as tecnologias avançadas dos dias atuais, o ensino da cartografia tem se adaptado e se desenvolvido para melhor compreender e representar o mundo à nossa volta.

Entender a historicidade do estudo da Cartografia é importante tanto para a ciência geográfica, como no entendimento dos mapas, além de ajudar a desenvolver as capacidades relativas à representação do espaço. Ler e interpretar os conceitos cartográficos são condições importantes para o estudo da Geografia, pois estes são ferramentas essenciais para se encontrar dentro do espaço geográfico. Segundo Ludwig e Nascimento (2016)

[...] É possível perceber que o estudo da linguagem cartográfica vem, cada vez mais, reafirmando sua importância desde o início da civilização. O uso da cartografia contribui não apenas para que as pessoas compreendam os mapas, também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. Na história eram preparados para que construam conhecimentos sobre conhecimento através das leituras de mapas, representavam e frisam codificam o espaço (LUDWIG E NASCIMENTO, 2016, p. 75).

Assim, segundo os argumentos dos autores, o contexto histórico da constituição da Cartografia e de seu reconhecimento para as sociedades favorecem a necessidade de todos no processo de ensino, encaminhem a apreendam melhor as noções de espaço, a partir do uso das representações gráficas, particularmente do mapa, reconhecendo as transformações ocorridas ao longo da história das civilizações. O argumento Gentile (2021) para:

[...] o ensino da cartografia situa-se quanto à sua relevância para a localização espacial, entretanto é necessária uma visão direcionada para o campo da educação, o que torna ainda importante entender o ato de aprender Cartografia para fins não apenas de localização, mas para compreender sua plenitude (GENTILE, 2021, p. 67).

Efetivamente, o conhecimento da cartográfica em todo seu contexto na história da humanidade é relevante se servir da Cartografia histórica, pois ela nos provê aberturas para questionamentos decisivos relacionados à ciência geográfica e ao conteúdo do item da pesquisa, estes foram construídos no decorrer dos séculos.

A função do mapa no ensino das disciplinas e na história não é determinada somente pela metodologia, e sim pelas opiniões sobre o mundo, criadas por distintas civilizações em eras distantes, com isso, a ciência cartográfica pode ser considerada uma área de conhecimento ligada à área de Geografia além de outras ciências humanas e sociais. Sua particularidade vinculara-se a procedimentos, com a evolução, que deixou de oferecer o aspecto artístico, integrando os ambientes a novos aspectos, adquirindo um perfil documental e especialista.

Segundo Barros (2022), a cartografia visa contribuir para o entendimento do espaço geográfico analisando o ontem e o hoje, transformando probabilidades em potenciais em que possamos construir conhecimentos, fazendo um reconhecimento da Cartografia como eixo principal para entender os movimentos dentro dos espaços.

Além disso, Girardi (2020) menciona que o ensino da cartografia, atrelado somente à Geografia, possui a utilização de mapas com a função determinada, afirmando em seu contexto como a área que contribui para um aprendizado voltado para inserção social do sujeito, apesar dos recursos tecnológicos e ainda assim, promove formação dos cidadãos.

A representação cartográfica, Pissinati, Mariza e Archela (2020) destacam que, sendo uma linguagem tão remota quanto a escrita, em que os seres humanos procuraram representar os espaços naturais e transformados para infinitos fins, surgem como reprodução, expressão de uma forma de comunicação entre o espaço e o homem. Seu aperfeiçoamento é necessário para a compreensão de uma leitura mais clara sobre todos os fatos contemporâneos.

A propósito, Dantas, Mesquita e Silva (2023), colocam que o papel de conceber a Cartografia geográfica como um recurso que estabeleça uma relação de diálogo e de conhecimento, concebendo-se como uma linguagem que favoreça a descoberta e o pensamento. Precisamos ser estimulados a entender que o ensino da Cartografia é importante em toda a experiência humana ao longo de sua experiência como ser das cavernas, nômades e estabilizados.

Além disso, Pinheiro (2020) expõem que o ensino da Cartografia se torna essencial para o entendimento da construção histórica da humanidade, que se desponta no aspecto dos mapas, pois este contribui para a compreensão do espaço nas diferentes manifestações históricas, o que constitui compreender os limites de cada época. Segundo as argumentações de Girardi (2020, p. 74):

[...] Mapas desenhados na areia, apenas para responder uma questão prática, tem muito pouco ou nenhum valor. No entanto, tão logo são esboçados, o impulso histórico e direcional é relevante. Os seres humanos são capazes de inscrever linhas, ângulos, quadrados e círculos sem serem engolfados na estética de configuração design. Este impulso é mais poderoso quando, a representação pictórica da topografia e os traços feitos pelo homem são o adicionados da visão de espaço.

Dessa forma, os seres humanos são capazes de se locomover através de pontos, rabiscos e marcos deixados por eles, isso são os primeiros conceitos de localização no espaço, eles marcavam sua localização e os locais de caça e pesca que poderiam precisar tempos depois, portando o uso de figuras geométricas sem conhecer suas funções são marcos importantes no estudo da cartografia.

Portanto, o estudo da cartografia é uma forma de comunicação entre os povos. Os conhecimentos cartográficos são imprescindíveis e, até mesmo, vitais. Tanto a historiografia tradicional quanto as abordagens mais modernas em história da cartografia mostram a utilização das representações cartográficas em diferentes épocas e lugares do mundo por diferentes povos e suas culturas dentro do espaço natural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve por objetivo investigar o impacto do uso das representações cartográficas em sala de aula no desenvolvimento cognitivo dos alunos, permitindo desenvolver a capacidade de pensar abstratamente. Compreende-se que a cartografia desempenha um papel fundamental no ensino de Geografia no ensino fundamental. É por meio da cartografia que os alunos desenvolvem habilidades de leitura, interpretação e análise de mapas, o que lhes permite compreender e representar o espaço geográfico.

Ao longo do ensino fundamental, os estudantes devem ser introduzidos gradualmente aos conceitos cartográficos, começando com noções básicas, como a rosa dos ventos, legendas e escalas. Conforme avançam, devem ser apresentados a diferentes tipos de mapas, como mapas políticos, físicos, temáticos e históricos, permitindo-lhes explorar as características e os elementos do espaço geográfico de forma mais aprofundada.

Além disso, o estudo da cartografia no ensino fundamental contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e espaciais dos alunos. Eles aprendem a localizar-se no espaço, a compreender relações espaciais, a analisar padrões de distribuição e a identificar fenômenos geográficos em mapas. Essas habilidades são essenciais para a compreensão do mundo ao seu redor e para a formação de uma consciência geográfica.

É importante que o ensino da cartografia seja realizado de forma prática e contextualizada. Os alunos devem ter a oportunidade de manipular mapas, realizar atividades de leitura e interpretação, explorar recursos digitais e participar de atividades de campo que relacionem os conceitos cartográficos com o espaço real.

Além disso, o uso de tecnologias digitais, como softwares de mapeamento e aplicativos de geolocalização, pode enriquecer o estudo da cartografia, permitindo aos alunos explorar o espaço geográfico de forma interativa e dinâmica.

Por fim, o estudo da cartografia a partir do ensino fundamental contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel no mundo. Os alunos aprendem a compreender e questionar representações cartográficas, reconhecendo que os mapas são construções sociais e políticas que refletem visões de mundo e interesses específicos. Isso estimula o pensamento crítico e promove uma compreensão mais ampla dos processos socioespaciais.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico. Ensino e Representação**. 7^a. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

BARROS, Eduarda Maria de Almeida. **Alfabetização cartográfica como proposta metodológica de aprendizagem nos anos iniciais na Escola Estadual Capitão General Mendonça Furtado de Ensino Fundamental no município de Itacoatiara/Amazonas-Brasil-Anos 2021/2022**. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2023.

DANTAS, S.; MESQUITA, D.; SILVA, J. Alfabetização cartográfica no Ensino Fundamental: a retomada do processo pós ensino remoto emergencial. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 6, p. 247–255, 2023. DOI: 10.21166/metapre.v6i.3083. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/3083>. Acesso em: 17 mar. 2023.

FANI, Ana, CARLOS, Alessandra (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2020.

FRANCISCHETT, M. N. **Cartografia no ensino da Geografia: construindo caminhos do cotidiano**. Rio de Janeiro: Kro Art, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GENTILE, P. **O Tesouro nos mapas**. In Revista Nova Escola. Edição n° 150, março, 2021.

GIRARDI, G. A Cartografia no Ensino Superior de Geografia: desafios e possibilidades. **Boletim de Geografia**, Universidade Estadual de Maringá, ano 19, n. 2, p. 7 - 42, 2020.

LUDWIG Aline Beatriz; NASCIMENTO, Ederson. **Os Conhecimentos Cartográficos na prática docente: um estudo com professores de Geografia**, CAMINHOS DE GEOGRAFIA - revista online, 2016. <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia>

OLIVEIRA, Simone Santos de. **O ENSINO DA CARTOGRAFIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O QUE O CURRÍCULO TEM A VER COM ISSO?** Metodologia do Ensino da Geografia no Departamento de Educação do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia, 2020.

PASSINI, E. Y. Gráficos: fazer e entender. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (org.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, p. 209-215, 2020.

PEREIRA, Giselle Maria da Silva, et al. **O Ensino da cartografia na perspectiva do professor de Geografia do Ensino Básico, em Escolas Públicas Estaduais do Município de Caxias - Maranhão, Brasil**. *Geografia: Publicações Avulsas*. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v.3, n. 2, p. 113-130, jul./dez. 2021.

PINHEIRO, A. C. **Dilemas da formação do professor de Geografia no Ensino Superior**. *In*: CAVALCANTI, L. S. (org.). *Formação de professores: concepções e prática em Geografia*. Goiânia: Editora Vieira, p.91-108, 2020.

PISSINATI, Mariza C.; ARCHELA, Rosely S. *Fundamentos da alfabetização cartografia ensino de geografia. sem autor: 18 Jogos - Cartografia e Orientação Geográfica*. Fórmula Geo, 2020. Disponível em: . Acesso em: 2023.

SILVA, Jefté Sousa da Silva. **A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA ATRAVÉS DO USO DAS GEOTECNOLOGIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB – Diretoria Executiva Nacional, 2022. [file:///C:/Users/roann/Downloads/A%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20Cartogr%C3%A1fica%20atrav%C3%A9s%20do%20uso%20das%20Geotecnologias%20nos%20anos%20finais%20do%20Ensino%20Fundamental.%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/roann/Downloads/A%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20Cartogr%C3%A1fica%20atrav%C3%A9s%20do%20uso%20das%20Geotecnologias%20nos%20anos%20finais%20do%20Ensino%20Fundamental.%20(1).pdf). Acesso, 2023

O IMPACTO DA PRESENÇA DO CELULAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA TRANSFORMAÇÃO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19

Etiene dos Santos Souza Silva⁹

RESUMO

Uma das áreas mais afetadas pela pandemia foi a educação desde que a modalidade de estudo virtual foi implementada nas instituições de ensino, essa medida gerou nos alunos a necessidade de adaptação para a modalidade de estudo online, onde o processo de ensino e aprendizagem foi comprometida pelo acesso a recursos tecnológicos e acesso à internet. No entanto, com a gradual retomada das atividades presenciais, é necessário que educadores analisem e planejem a continuidade do uso do celular pós-pandemia em sala de aula, examinando os potenciais benefícios e desafios dessa prática, bem como suas implicações na educação e no processo de aprendizagem dos estudantes. O objetivo deste estudo é analisar o impacto da presença do celular como ferramenta pedagógica na transformação educacional em diferentes atividades pós-pandemia de Covid-19. O estudo traz o seguinte questionamento: De que maneira os alunos são orientados na utilização do celular nas diversas atividades pós o período da pandemia do COVID 19 como ferramenta pedagógica na transformação educacional? A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, descritiva e bibliográfica. O resultado do estudo procurou determinar o uso de telefones celulares em diferentes atividades pós-pandemia de Covid-19, sendo os dispositivos móveis um dos recursos tecnológicos mais utilizados pelos adolescentes, seja porque os custos são mais acessíveis em relação a outros aparatos tecnológicos, pois oferecem serviços e produtos atrativos para os jovens, que os utilizam para entretenimento, acesso à internet, assistir, usar o WhatsApp como principal meio de comunicação, ver vídeos, fazer upload e download de informações e arquivos, fazer compras online, manter comunicação à distância, criar um bom ambiente de sala de aula, acessar aplicativos educacionais, facilitar o processo ensino-aprendizagem, a comunicação e interação entre professores e alunos, etc. Ou seja, os jovens percebem o celular como um dispositivo móvel multiuso que permite realizar todas as suas atividades diárias com maior facilidade e conforto. Concluiu que, a efetiva utilização do celular como ferramenta pedagógica requer uma orientação adequada por parte dos educadores. É essencial que os professores sejam capacitados para integrar o uso do celular de forma planejada e estruturada nas atividades educacionais. Eles devem orientar os alunos sobre como utilizar o celular de maneira responsável e produtiva, estabelecendo

⁹ **Graduação:** Licenciatura em História – UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo Da Vinci). Pedagogia- ESBAM (Educação Superior Batista do Amazonas). **Pós-graduação:** Psicopedagogia- GAMA FILHO. **Mestrado:** em Ciências da Educação – UNIDA (Universidad de Integracion de Las Américas)-Paraguai. **Doutorado:** Doutora em Ciências da Educação- UNIDA (Universidad de Integracion de Las Américas). eti.edu@hotmail.com

diretrizes claras e regras de conduta para garantir um ambiente de aprendizagem saudável.

Palavras-chave: Celular. Estratégia. Aprendizagem. Inovação Educacional. Aplicativos.

ABSTRACT

One of the areas most affected by the pandemic has been education since the virtual study modality was implemented in educational institutions, this measure generated in students the need to adapt to the online study modality, where the teaching and learning process was compromised by the access to technological resources and internet access. However, with the gradual resumption of face-to-face activities, it is necessary for educators to analyze and plan the continuity of post-pandemic cell phone use in the classroom, examining the potential benefits and challenges of this practice, as well as its implications for education and the process of student learning. The objective of this study is to analyze the impact of the presence of the cell phone as a pedagogical tool in the educational transformation in different post-pandemic activities of Covid-19. The study raises the following question: How are students guided in the use of cell phones in the various activities after the period of the COVID 19 pandemic as a pedagogical tool in educational transformation? The methodology used was a qualitative, descriptive and bibliographical approach. The result of the study sought to determine the use of cell phones in different activities after the Covid-19 pandemic, with mobile devices being one of the technological resources most used by adolescents, either because the costs are more accessible in relation to other technological devices, as offer services and products that are attractive to young people, who use them for entertainment, internet access, watching, using WhatsApp as their main means of communication, watching videos, uploading and downloading information and files, shopping online, maintaining long-distance communication, create a good classroom environment, access educational applications, facilitate the teaching-learning process, communication and interaction between teachers and students, etc. That is, young people perceive the cell phone as a multipurpose mobile device that allows them to carry out all their daily activities with greater ease and comfort. It concluded that the effective use of cell phones as a pedagogical tool requires adequate guidance from educators. It is essential that teachers are trained to integrate cell phone use in a planned and structured way into educational activities. They must guide students on how to use cell phones responsibly and productively, establishing clear guidelines and rules of conduct to ensure a healthy learning environment.

Keywords: Mobile. Strategy. Learning. Educational Innovation. Apps.

1. INTRODUÇÃO

A população mundial vive uma nova realidade causada pela pandemia do Covid-19, essa pandemia tem forçado cada aluno a transformar radicalmente sua realidade, principalmente seu processo de ensino-aprendizagem, e a buscar alternativas que lhes permitam continuar com o desenvolvimento de suas atividades, seja a interação social, a comunicação e a formação acadêmica em seus lares, levando-os a consumir novas tecnologias e aparelhos eletrônicos como o celular, que se tornaram ferramentas prioritárias no acesso a uma educação virtual.

Perante uma pandemia que obrigou à cessação das atividades presenciais nos estabelecimentos de ensino e que tem gerado preocupação aos professores e relativamente às questões formativas sobre o acesso a um processo de continuidade na sua aprendizagem, são vistos na necessidade de obtenção de um dispositivo tecnológico como um telefone celular inteligente. Para tal considerou-se necessário conhecer o nível de acesso ao telemóvel e a segurança na sua utilização dada pelos alunos, as suas percepções e a frequência de utilização do telemóvel em contextos pessoais e educativos.

Assim, foram consideradas as diferentes atividades que motivam o aluno a fazer uso do dispositivo tecnológico, a partir do gerenciamento de aplicativos para formação acadêmica como; Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, plataformas interativas, entre outras, mesmo aquelas de uso pessoal como solicitar algum tipo de serviço em casa, a revisão contínua das redes sociais ou simplesmente ouvir música no player do celular, procedendo a quebra as atividades comumente realizadas por alunos que vivem sua realidade no referido contexto.

Por outro lado, Sousa (2020) aclara que o uso de aparatos tecnológicos passara a fazer parte da vida e do cotidiano dos alunos, os quais principalmente na fase adolescente são de vital importância, um deles é o celular, que a princípio foram considerados como ferramentas de segurança desde que com isso o contato foi feito rapidamente em momentos de

emergência, com o uso das redes sociais esses dispositivos se tornaram a ferramenta de socialização.

É importante aprender a reconhecer quando o uso do celular é prejudicial para as pessoas, principalmente para os adolescentes, segundo Fegert (2020), os estudos realizados relacionados a questões pessoais e acadêmicas, estima que os adolescentes dos 13 aos 17 anos passem cerca de nove horas por dia, o que pode afetar este grupo. Esta realidade associada à pandemia estabeleceu um quadro de análise, conforme Santos (2023) afirma que as estatísticas mostram que o uso de smartphones atualmente tem crescido exponencialmente devido aos benefícios destes com no período da pandemia.

É em virtude do exposto, justifica-se o estudo em investigar as características, categorização, causas e efeitos de certas realidades presentes numa população que por si só apresenta determinados comportamentos que podem alterar o rumo da vida do indivíduo. Da mesma forma, é importante ressaltar que o uso do telefone celular é algo necessário, pois um grupo não pode ser privado de seu uso, pois limitaria os benefícios que ele proporciona, portanto, o acesso não pode ser simplesmente negado, mas sim buscar formas de estabelecer controle indicadores para estabelecer a qualidade em seu uso.

Foi realizado um estudo descritivo com abordagem qualitativa, priorizando as duas áreas de uso do celular: pessoal e educacional. Isso possibilitou determinar o uso do celular e os elementos que o acompanham, respondendo aos objetivos do estudo. Nesse contexto, foi elaborado o problema da pesquisa: De que maneira os alunos são orientados na utilização do celular nas diversas atividades pós o período da pandemia do COVID 19 como ferramenta pedagógica na transformação educacional?

O objetivo deste estudo é analisar o impacto da presença do celular como ferramenta pedagógica na transformação educacional em diferentes atividades pós-pandemia de Covid-19 e, que sejam reflexivos de acordo com

seus interesses e necessidades, que os motivem a acessar o referido dispositivo, motivando os alunos a fazerem uso consciente da tecnologia. Por outro lado, e de acordo com o prescrito nesta investigação, considera-se valioso porque fornece informação atualizada atrelada a uma realidade transformada pela pandemia e aborda os problemas levantados com uma população e contexto não vividos antes.

2. USO DE TELEFONE CELULAR

Desde o início dos tempos, o ser humano está imerso na busca de novas formas de comunicação, que lhe permitam manter contato constante com seus familiares e pares. A tudo isso, Gandra (2021, p. 26) menciona que “Os grandes avanços tecnológicos e científicos deram origem ao surgimento de tecnologias de informação e comunicação conhecidas por sua sigla TICs” (p.26). também em busca de desenvolver ferramentas tecnológicas que facilitem o contato com diversos tipos de informações codificadas, como som, texto, fotografias, aplicativos, jogos, músicas, vídeos, calendários, entre outros, também são muito bem representados por um computador ou computador.

Os dispositivos móveis como descreve Queiroga (2021), é um smartphone que possui hardware e software que lhe permite realizar um conjunto de tarefas e funções idênticas às que podem ser realizadas por computadores fixos ou portáteis, acrescentando algumas funcionalidades adicionais como a possibilidade de efetuar chamadas, enviar e receber mensagens de texto. Desta forma, Hugo (2021), menciona o seguinte:

[...] Os smartphones combina os elementos de um tablet com os de um telefone celular. Em uma plataforma de computação móvel, com maior capacidade de armazenamento de dados e realização de atividades, semelhante à de um minicomputador, e com maior conectividade que um celular convencional. O termo smart, utilizado para fins comerciais, refere-se à capacidade de ser utilizado como

um computador de bolso, podendo até mesmo substituir um computador em alguns casos (HUGO, 2021, p. 43).

Em geral, os smartphones são aqueles dispositivos que possuem com tela sensível ao toque e que tenham acesso a um e-mail como tal. Quase todos os smartphones também permitem que o usuário instale programas adicionais, geralmente até de terceiros, fato que fornece a esses telefones muitos aplicativos em diferentes campos.

Ao se referir a dispositivos móveis, Sousa (2020) menciona que a pessoa pensa automaticamente em um telefone celular. No entanto, existem outros dispositivos que também são móveis, dada a sua portabilidade e facilidade de transporte de um local para outro. Esses dispositivos incluem o seguinte: Tablets, laptops, iPad, dispositivos de reprodução de música.

Todos os dispositivos citados têm como principal característica o acesso à Internet de qualquer lugar, o que possibilita a conectividade do aluno. Sabe-se que o dispositivo móvel possui uma memória que serve como recurso de armazenamento de informações cujo método de entrada se inicia a partir do uso de seu teclado interativo e de sua tela onde são exibidos os dados inseridos. Os dispositivos comumente destinados a participar do processo de aprendizagem do aluno como afirma Ferreira (2020), podem ser laptops, smartphones, computadores de mesa, tablets e os aplicativos neles incorporados com ou sem acesso a uma rede de Internet.

O crescimento da utilização de dispositivos móveis em todos os domínios da sociedade atual é um aspecto que o professor como tal deve aproveitar, com o objetivo de responder às diferentes necessidades que existem neste século no domínio da educação, como um universo virtual, distante do universo tradicional, cuja tecnologia os usuários habitam aplicando suas próprias regras de convivência, individual e coletiva, com outros internautas. Este aspecto não tem diferenças de idade, sendo intergeracional. A esse respeito, Rocha (2020), propõe uma nova teoria no processo de ensino e aprendizagem: a pedagogia do ciberespaço. Essa teoria propõe a integração de teorias relacionadas à educação virtual, como

aprendizagem virtual, pedagogia informacional e teoria conexcionista, como uma das referências mundiais para estudos online.

Nas palavras de Lopes e Pimenta (2022), a pedagogia do ciberespaço é concebida da seguinte forma:

[...] Essa nova teoria pedagógica concebe que a educação virtual não é uma herança da educação a distância, pois seu problema não é o isolamento ou a falta de acesso dos atores educacionais aos centros de formação; a sua dificuldade é o tempo, uma vez que grande parte dos seus alunos são um público adulto que exige um sistema de aprendizagem flexível que se ajuste às suas necessidades de formação (LOPES E PIMENTA, 2022, p. 83).

Este tipo de pedagogia como explicaram os autores, tem conseguido concretizar-se através da utilização e desenvolvimento dos chamados Ambientes Virtuais. Embora seja verdade que as novas tecnologias de comunicação e informação causaram como expõem Senhoras (2020) o seguinte:

[...] A partir dos anos 80, os sistemas de comunicação e informação foram planejados em um novo espaço, o digital, que revoluciona o meio social e possibilita inúmeras redes que transformam o mundo em uma verdadeira aldeia global denominada sociedade da informação ou sociedade em rede. Esse novo ambiente se caracteriza pela aplicação do conhecimento e da informação em um círculo de feedback cumulativo entre a inovação e seus usos, ou seja, os usuários da tecnologia têm a possibilidade de aprender com ela, criando-a, reconfigurando-a e inovando aplicações; iniciação, uso e desenvolvimento de novos campos tecnológicos (SENHORAS, 2020, p. 28).

Esta situação implica o aparecimento de uma nova cultura, que visa o desenvolvimento de uma sociedade voltada para a informação e a geração de conhecimento. O autor Vercelli (2020, p. 33) expõe “No desenvolvimento das tecnologias, também impacta fortemente os usos da linguagem: o surgimento de novos dispositivos está criando novas formas de expressão cotidiana”. Esses aspectos são considerados essenciais quando se fala em inclusão de tecnologia dentro de aspectos relacionados aos próprios processos de ensino e aprendizagem.

Perante esta situação, Santos (2023) coloca que, pode dizer-se que a educação apresenta um novo patamar e dimensão à qual deve adaptar-se

contínua e rapidamente. Isto permite-nos uma livre expressão e a sua total expansão para várias fronteiras e diferentes destinos, atinge várias culturas pelo mundo cuja ética e pensamento diferem entre si no tempo e no espaço, é um local muito afastado do plano físico, mas muito presente na vida dos indivíduos.

Estes são alguns aspectos relacionados com o ciberespaço que nos permitem definir ao mesmo tempo como um universo virtual, distante do universo tradicional, cuja tecnologia os usuários habitam aplicando suas próprias regras de convivência, individual e coletiva, com outros internautas. Este aspecto não tem diferenças de idade, sendo intergeracional. A esse respeito, Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020) descrevem sobre a aprendizagem virtual, pedagogia informacional e teoria conexcionista, como uma das referências mundiais para estudos online.

Nessa perspectiva, Vercelli (2020) garante que a revolução tecnológica modificou e massificou o impacto educacional dos recursos digitais e encontra nos dispositivos móveis um fenômeno emergente, dinâmico e cheio de possibilidades de inovação em diferentes campos da educação. Devemos refletir sobre como essa tecnologia pode facilitar a implementação de diferentes metodologias e até que ponto elas ajudam a atingir os objetivos curriculares.

2.1. Acesso por Celular.

Santos (2023) coloca que em seus estudos indica que a metodologia do professor continua a ser enquadrada em modelos convencionais, caracterizados por teoria e texto. Nessa perspectiva, a integração das tecnologias móveis não avançará adequadamente até que sejam tomadas ações com estratégias que visem provocar mudanças por meio de seu uso.

Segundo Gandra (2021), nas escolas, indica que apesar do governo dar início em um programa 1 a 1 para o fornecimento de laptops a cada aluno,

a maior parte da didática de ensino ministrada pelos professores continuou com um modelo pedagógico tradicional, pela pouca oferta e uso de aplicativos móveis disponíveis em sala de aula.

Nesse ponto, Araújo (2023), esclarece que vários estudos de aprendizagem mediada por Apps, baseiam-se no uso de aplicativos móveis, em vista disso, as plataformas online foram concebidas como um aplicativo inventor que permite ao professor projetar aplicativos móveis para atividades curriculares em sintonia com as condições específicas até mesmo na formação continuada. Vale ressaltar então, a importância da apropriação de recursos digitais para implementar e inovar o desenvolvimento de aulas presenciais com ambientes de participação massiva, eliminando as limitações físicas e cognitivas dos alunos.

A falta de internet nas instituições de ensino como aclara Rosa e Bueno (2023), é uma limitação para o uso de aplicativos móveis, mas não podemos considerá-la totalmente um obstáculo à inovação educacional. A existência no mercado de software livre e recursos off-line pode ser uma alternativa para o design de objetos virtuais de aprendizagem. Nesta perspectiva, podemos referir o eXeLearning como uma plataforma gratuita que permite a concepção de aplicações móveis offline para instalação e utilização em telemóveis e tablets. A plataforma eXeLearning, segundo os autores é considerada de fácil utilização e acesso por não requerer conhecimentos de programação linear, ser open source e a sua utilização assenta na utilização de elementos multimédia, árvores de conteúdos. Como aponta Queiroga (2021):

[...] A realidade aumentada considerada que, seja um dispositivo móvel ou um computador, aumentando o existente e gerando uma camada de informação extra que permite a observação e interação com o mundo, proporcionando aos usuários através de cenários de realidade, conseguindo uma maior comunicação com os alunos onde o contexto físico se expressa na aprendizagem complementada (QUEIROGA, 2021, 2021).

A inovação tecnológica tem dado origem a vários projetos educativos e estratégias inovadoras com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos, isto envolve a construção de uma aprendizagem cooperativa em que

se desenvolvem competências e aquisição de novos conhecimentos, impulsionados pela reintegração das aplicações móveis.

Para Barbosa, Viegas e Batista (2020), é importante que os professores utilizem estratégias efetivamente por meio desses dispositivos como tablets ou telefones celulares em contextos educacionais, pois o uso adequado desses dispositivos é essencial para apresentar o conteúdo de diferentes maneiras, além disso, por meio desses dispositivos, interações multidirecionais entre alunos, professores e o comunidade pode ser incentivada.

Vercelli (2020) fala que a aprendizagem móvel tem sido implementada como um mecanismo para minimizar as lacunas educacionais e de desigualdade social, tornando-se uma realidade e não um desafio. O desafio, segundo as iniciativas analisadas, é gerar políticas públicas com modelos suficientemente flexíveis e adaptáveis à dinâmica com que evoluem as TIC. Dessa forma, garante-se efetivamente o fechamento das lacunas digitais e a existência de um impacto inovador nos métodos de ensino.

Por outro lado, Fegert (2020) discorre que a utilização desses mecanismos como estratégia para a aprendizagem móvel mediada por aplicativos contribui significativamente para a educação, no sentido de integrar os alunos que foram excluídos dos espaços educacionais formais. Conforme afirma Castells (2020) para muitos alunos, os dispositivos móveis simbolizam uma ferramenta de integração social e acesso a programas de educação a distância, especialmente comunidades indígenas, que necessitam de recursos tecnológicos para superar limitações culturais ou linguísticas no acesso à educação e outras populações vulneráveis com falta de escolaridade, que podem usar aplicativos móveis baseados na educação não formal.

Nesta perspectiva, Araújo (2023) fala da importância dos gestores apresentarem um grande número de projetos voltados para a comunidade escolar, onde os professores passem a assumir um papel de liderança no

papel educacional que devem desempenhar, passando de um papel passivo para um papel ativo e criativo que impacta o processo pedagógico e a prática na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Cabe destacar que a aprendizagem móvel mediada por aplicativos segundo Rosa e Bueno (2023), vem inovando a perspectiva do sistema educacional, impactando a educação e favorecendo o ensino, alcançando o crescimento intelectual. A fácil organização de tarefas, recursos e material de apoio, a eliminação da mobilidade ou distribuição de espaços para a busca do processo de aprendizagem são estratégias de ensino que devem ser sempre repensadas.

Como alude Queiroga (2021), o grande desafio para os professores está em explorar o potencial dos dispositivos móveis para estimular a aprendizagem do aluno por meio de um pensamento didático que consiga superar as tradições atuais da escola tradicional e permitir uma abordagem eficiente dos padrões de qualidade, de formação da escola moderna, para a qual a formação de professores é definitiva, principalmente na interação com os recursos pedagógicos.

Santos (2023) defende que a utilização desses dispositivos, somada as estratégias e alternativas didáticas adequadas, orientadas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, permite que ele desenvolva uma vida integral por meio do aperfeiçoamento de habilidades, habilidades e integração de conhecimentos teóricos e práticos;

Portanto, esses dispositivos móveis têm gerado grandes impactos, principalmente adolescentes e jovens que têm acesso mais fácil a um telefone celular, seja por seus custos ou tarifas baixas, por serem considerados dispositivos tecnológicos polivalentes ou da moda onde podem se conectar à Internet, assistir filmes ou outras atividades.

Portanto, o acesso ao celular possibilita a realização de diversas funções como geolocalização, envio e recebimento de mensagens, compartilhamento de arquivos, comunicação, uso de aplicativos de redes

sociais, download de documentos, plataformas educativas, entre outras, tornando-se uma ferramenta fácil de usar para realizar atividades diárias. Ou seja, a educação deve andar de mãos dadas com os diferentes processos tecnológicos que existem hoje, com o objetivo fundamental de manter uma melhoria constante dos processos que a envolvem. É importante esclarecer que a tecnologia merece ser incluída nos processos educacionais, isso de forma a dinamizá-los e abrir novas portas cognitivas tanto para alunos quanto para professores, que devem atualizar seus conhecimentos, suas estratégias e metodologias com base na situação atual da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo conclui-se, que a utilização do celular como ferramenta pedagógica nas atividades pós-pandemia do COVID-19 levanta um importante questionamento sobre como os alunos são orientados nesse processo de transformação educacional. Em primeiro lugar, é fundamental reconhecer que o uso do celular em sala de aula pode trazer diversos benefícios para os estudantes. Com o avanço tecnológico, os smartphones se tornaram dispositivos multifuncionais, permitindo acesso rápido a informações, aplicativos educativos, recursos interativos e colaborativos. Essas ferramentas podem enriquecer o processo de aprendizagem, estimulando a participação ativa dos alunos, incentivando o desenvolvimento de habilidades digitais e ampliando o acesso a conteúdos educacionais diversificados.

No entanto, a efetiva utilização do celular como ferramenta pedagógica requer uma orientação adequada por parte dos educadores. É essencial que os professores sejam capacitados para integrar o uso do celular de forma planejada e estruturada nas atividades educacionais. Eles devem criar diferentes estratégias para orientar os alunos sobre como utilizar o celular de maneira responsável e produtiva, estabelecendo diretrizes claras e regras de conduta para garantir um ambiente de aprendizagem saudável.

Além disso, compreendeu-se, que é importante explorar diferentes estratégias pedagógicas que incorporem o uso do celular de forma significativa. Os educadores podem propor atividades colaborativas, pesquisas direcionadas, produção de conteúdo multimídia, entre outras abordagens que envolvam o uso das funcionalidades do celular de maneira contextualizada e alinhada aos objetivos de aprendizagem.

Ainda assim, é válido ressaltar que desafios podem surgir ao utilizar o celular como ferramenta pedagógica, pois o uso inadequado, desigualdade de acesso e dependência excessiva são questões que precisam ser consideradas e enfrentadas. Para isso, é fundamental um acompanhamento contínuo por parte dos educadores, promovendo reflexões, diálogos e monitoramento do uso do celular, visando garantir que seu potencial educacional seja aproveitado de forma equilibrada e benéfica para os alunos.

Portanto, a orientação dos alunos na utilização do celular como ferramenta pedagógica nas atividades pós-pandemia do COVID-19 é crucial para potencializar os benefícios dessa tecnologia na transformação educacional. A capacitação dos educadores, a definição de diretrizes claras e a adoção de estratégias pedagógicas relevantes são aspectos-chave para promover um uso consciente e produtivo do celular, contribuindo para aprimorar a experiência de aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, KH, Costa, AG, & Zientarski, C. **Qual o lugar que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental ocupam na política de responsabilização escolar no estado do Ceará? Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação** , 31 (119), e0223406., 2023. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103406>

BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. **Aulas Presenciais em Tempos de Pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas.** Revista Augustus, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 255-280, jul./out. 2020.

BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; COSTA-LOBO, Cristina. **Criatividade e Autonomia em Tempo de Pandemia**: ensaio teórico a partir da pedagogia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Madri, v. 9, n. 3, maio 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** – a era informação: economia, sociedade e cultura. Volume I. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FEGERT, Jörg et al. **Challenges and Burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) Pandemic for Child and Adolescent Mental Health**: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, Germany, v. 14, p. 1-11, may 2020.

FERREIRA, Patrícia Tocha. **Uma Realidade das Escolas Particulares Perante a Pandemia da COVID-19**. Revista Gestão & Tecnologia, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 38-40, jan./jun. 2020.

GANDRA, Alana. Empresas Adotam **Home-Office por Conta do Coronavirus Rio de Janeiro**: Agência Brasil, mar. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/empresas-adotam-home-office-por-conta-do-coronavirus>>. Acesso em: 14 jul. 2020. » <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/empresas-adotam-home-office-por-conta-do-coronavirus>

HODGES, Charles et al. **As Diferenças entre o Aprendizado Online e o Ensino Remoto de Emergência**. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, Recife, v. 2, p. 1-12, abr. 2020.

HUGO, Assmann. **Curiosidade e Prazer de Aprender** – O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

LOPES, P.A.; PIMENTA, C.C.C. **O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: benefícios e desafios**. In: Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.3 n. 1, p. 52-66, 2022.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Folha informativa COVID-19**: escritório da OPAS e da OMS no Brasil. jan. 2021. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 18 jan. 2021. » <https://www.paho.org/pt/covid19>

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: O uso do celular na sala de aula e a legislação vigente no Brasil. Anais III Congresso sobre Tecnologia na Educação, Cultura Make na Escola. Fortaleza, Ceará – Brasil, p. 111-122, 2019.

QUEIROGA, Fabiana. **Orientações para o Home Office Durante a Pandemia da Covid-19** Porto Alegre: Artmed, 2020.

ROCHA, Daniel dos Santos. Readequação do Contexto Escolar para o Formato Remoto Em Meio à Pandemia de COVID-19. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 263-274, jul. 2020.

ROSA, Pryscilla; BUENO, Chris. **A tecnologia educacional e seu impacto como meio de transformação social**: tecnologia sempre fez parte da educação, mas deve ser utilizada para conciliar e criar oportunidades, e não aumentar a diferença entre alunos. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 74, n. 4, p. 01-05, Dec. 2023. Available from <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252022000400019&lng=en&nrm=iso>. access on 02 June 2023. <http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20220073>.

SANTOS, Julio César Furtado. **Aprendizagem significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2023.

SENHORAS, Eloi Martins. **Coronavírus e Educação**: análise dos impactos assimétricos. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, maio 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 2020.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU, 2019.

SOUZA, A. C. A, et al. **“Ei, desliga esse celular!”**: vilania e heroísmo da utilização de tecnologias móveis na sala de aula [de língua inglesa], 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3678>, Parlamento francês aprova proibição dos celulares em escolas na França. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticias/2018/07/31> Acesso em 2023.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **Aulas Remotas em Tempos de COVID-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60, maio/ago. 2020.

ZABALLA, Vidiella Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto alegre: Artmed, 2018.

PRÁTICA PEDAGÓGICAS DOCENTE MEDIADA PELAS TICS DURANTE A PANDEMIA

Maria Jucielen Saraiva da Silva ¹⁰

RESUMO

Este estudo, tem por objetivo analisar o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Descreve as práticas de ensino mediadas pelas TIC durante as medidas de emergência do COVID-19 no primeiro semestre de 2020 em escolas públicas. Este estudo também ajuda a determinar a relação entre as variáveis sociodemográficas e as relacionadas à pandemia. Foi feito através de um delineamento metodológico qualitativo, com alcance descritivo e correlacional, para continuar dando aulas, entre elas, algumas das mais destacadas são o dever de casa por e-mail, uso de WhatsApp, áudios e vídeos previamente gravados, uso de plataformas online e videoconferência. A opinião dos professores face às TIC é mais positiva. Assim, professores menos experientes expressam diferentes concepções sobre o processo de avaliação antes e durante a pandemia. Quanto à periodicidade de contato com os alunos, foi maior com as séries iniciais: Educação Infantil e Ensino Fundamental, contra aquela com ensino médio. Por fim, os resultados mostraram como os professores reconfiguraram suas práticas, e como as TIC foram mediadoras disso. Os resultados destacam como os professores se adaptaram rapidamente e buscaram soluções criativas para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Eles foram capazes de utilizar as TIC de maneira eficaz, superando desafios e reconfigurando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos nesse novo contexto.

Palavras-chave: Prática Docente, Tecnologias de Informação e Comunicação, Pandemia, Educação.

ABSTRACT

¹⁰ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia- UEA/ Universidade do Estado do Amazonas; **Pós-graduação:** Letramento Digital – UEA/ Universidade do Estado do Amazonas; **Mestrado:** Ciências Da Educação- Unida/ Universidad De La Integración De Las Americas. juciелensaraiva@gmail.com

This study aims to analyze the transition process from face-to-face teaching to remote teaching during the COVID-19 pandemic. It describes ICT-mediated teaching practices during the COVID-19 emergency measures in the first half of 2020 in public schools. This study also helps to determine the relationship between sociodemographic variables and those related to the pandemic. It was done through a qualitative methodological design, with descriptive and correlational reach, to continue teaching classes, among them, some of the most outstanding are homework by email, use of WhatsApp, previously recorded audios and videos, use of platforms online and video conferencing. The opinion of teachers towards ICT is more positive. Thus, less experienced teachers express different conceptions about the evaluation process before and during the pandemic. As for the periodicity of contact with students, it was higher with the initial grades: Early Childhood Education and Elementary School, against that with secondary education. Finally, the results showed how teachers reconfigured their practices, and how ICT mediated this. The results highlight how teachers quickly adapted and sought creative solutions to ensure the continuity of the teaching and learning process during the pandemic. They were able to use ICT effectively, overcoming challenges and reconfiguring their pedagogical practices to meet students' needs in this new context.

Keywords: Teaching Practice, Information and Communication Technologies, Pandemic, Education

1. INTRODUÇÃO

Sem dúvida, 2020 foi um ano atípico no mundo devido à pandemia causada pelo COVID-19 que gerou uma crise em todas as esferas e por isso a sociedade teve que se adaptar e se reinventar às novas dinâmicas. A educação segundo Winters e Nogueira (2023), não ficou alheia a essa situação de emergência e uma das medidas sanitárias adotadas foi a suspensão das aulas presenciais. Em resposta a isso, as entidades governamentais de cada país estabeleceram estratégias para dar continuidade aos processos educativos em diversas modalidades como internet ou aprendizagem online (plataformas educativas, videoconferências), aprendizagem offline (televisão, rádio, entrega de guias, cartilhas) e um combinação desses dois (CEPAL-UNESCO, 2020).

A situação pandêmica como expõem Khalil (2021), geraram uma disrupção para muitos alunos e educadores que não tinham considerado a necessidade de estudar e trabalhar a partir de casa, quer utilizando as

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), quer offline. Independente da estratégia, a transição do presencial para o trabalho remoto em casa não foi fácil, principalmente pela falta de habilidades para ensinar e aprender nessa modalidade e pela não equalização de oportunidades para alunos socialmente desfavorecidos, ampliando a lacuna já existente (CUMMINGS, 2021; EYLES ET AL., 2020).

A situação de emergência estimulou todos os cidadãos a buscarem novas soluções (FERRI et al., 2020). No caso dos professores, essa busca correspondeu a um processo cíclico e dinâmico composto por quatro fases: a primeira de incerteza, onde a maioria não sabia o que fazer para dar continuidade; a segunda de experimentação onde estratégias foram geradas e implementadas; o terceiro de reflexão por meio do qual foram avaliados e, finalmente, o quarto que foi de transformação, graças à implementação do mesmo, que favoreceu o aprendizado dos alunos.

Como resultado do COVID-19, Merino (2022) comenta que os professores acharam necessário reconfigurar sua prática enfrentando alguns desafios, como: entender que o ensino remoto emergencial representa uma mudança temporária da entrega de um modo de ensino para outro alternativo devido a circunstâncias de crise (HODGES et al., 2020); compreender a importância de gerar uma diversidade de estratégias online e offline para atender a todos os alunos e não aumentar a lacuna existente; conhecer e implementar as TIC nos processos educativos e reconhecer que estas ferramentas servem para melhorar a aprendizagem dos alunos e por último existe um desafio aberto.

Segundo Ourique e Lage (2021), é importante destacar que os desafios anteriores foram enfrentados pelos professores inicialmente sem orientação, formação ou recursos suficientes, além disso, o desenvolvimento profissional dos professores durante a situação de emergência foi realizado por meio de mídia online e é possível que muitos não tenham recebido esse suporte (NAÇÕES UNIDAS, 2020). De acordo com o exposto, este trabalho procurou fornecer soluções para as seguintes questões: Quais foram as práticas de

ensino mediadas pelas TIC durante a pandemia nas escolas? Existe relação entre à pandemia (experiência com as estratégias utilizadas para ensinar online durante a quarentena) quão diferentes são as aulas antes e durante periodicidade de contato dos professores com os alunos?

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo é analisar o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Será investigado como esses profissionais enfrentaram os desafios e se adaptaram às novas modalidades de ensino, identificando as estratégias utilizadas, as dificuldades encontradas e os resultados alcançados. O estudo busca contribuir para a compreensão dos processos de transformação pedagógica ocorridos nesse período e fornecer insights para aprimorar as práticas educacionais em situações de crise.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o campo da educação, fornecendo subsídios para a melhoria das práticas educacionais em situações de crise, bem como para a reflexão sobre a importância da formação docente em tecnologias e metodologias de ensino remoto. A partir dessa análise, será possível promover uma educação mais resiliente, adaptável e inclusiva, capaz de enfrentar desafios futuros de forma mais eficiente e garantir a continuidade dos processos educativos, mesmo em situações adversas.

2. PRÁTICA DE ENSINO

A prática docente é uma atividade social (VYGOTSKY, 1979) que segundo Oliveira e Silva (2021, p. 45), “enfrenta situações, acontecimentos e pessoas, onde intervêm sentidos e significados, produto das relações que nela ocorrem”. Implica uma atividade de reflexão segundo Silva e Correa (2021) dos professores frente ao seu trabalho de forma consciente e contínua com o propósito de avaliar e transformar suas práticas de acordo com o contexto e a dinâmica que a sociedade impõe.

Para Moran e Masetto (2018), é assim que o professor deve refletir sua adaptação à mudança por meio de seus conhecimentos, concepções e discursos que lhe permitem gerar estratégias para enfrentar problemas ou eventos significativos. A situação de emergência provocada pela COVID-19 levou os professores a repensar a sua relação com os alunos e a forma de abordar os processos de ensino-aprendizagem, pelo fato de terem passado do trabalho presencial para o trabalho remoto. Além disso, surgiram outros problemas que tiveram que ser enfrentados pelos professores, como a desigualdade social e a exclusão digital (CARDINI et al., 2020).

Por outro lado, Lopes e Santos (2021) explica que a quebra do cotidiano escolar revelou a resiliência dos professores ao empregar suas habilidades para enfrentar a pandemia. Isso lhes permitiu compreender e ressignificar sua prática à sua própria realidade e à dos alunos, na medida em que os professores resilientes são pessoas que possuem uma liderança transformadora para inovar seus ambientes de aprendizagem.

Por isso, Amorim e Santos (2021) coloca que a prática docente deve ser compreendida como um processo dinâmico e complexo influenciado por diversos aspectos, incluindo sociais, históricos, institucionais e acadêmicos. Isso implica "ações intencionais que têm efeitos em um mundo social, por isso pode-se considerar que nas práticas que os professores realizam, colocam-se em jogo certas intenções conscientes, mas também desejos, medos, expectativas, etc."

A articulação das TIC como descreve Lopes e Santos (2021), em diferentes ambientes pode gerar mudanças no sistema educacional e principalmente nos alunos, professores e na comunidade educacional em geral.

Além disso, Winters e Nogueira (2023) coloca que é inegável que graças às TIC, os professores têm à sua disposição múltiplos recursos digitais, como programas, documentos, páginas web, entre outros. Estes facilitam o processo de ensino, a participação e a comunicação não só com os alunos,

mas também com os seus pares para trabalhar de forma interdisciplinar. Seguindo essa mesma linha, Ferreira (2021) acrescenta que:

[...] A incorporação das TICs ao desenvolvimento profissional dos professores que as aplicam em sala de aula em prol dos adolescentes é um imperativo, já não se reduz apenas a professores conhecer e gerir equipamentos tecnológicos, mas sim a sua implementação centrada na interação com os jovens que aparentemente já possuem uma apropriação intrínseca em sua gestão (FERREIRA, 2021, p. 91).

Nesse sentido, os desafios atuais no desenvolvimento profissional docente quanto à incorporação das TICs residem em: gerar processos de reflexão, pesquisa e compreensão das dinâmicas e interações dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem; ressignificar os diferentes estilos cognitivos e ritmos de aprendizagem dos alunos configurados a partir de seu uso diário; visualize o perfil do professor e seus componentes para enfrentar funcionalmente os desafios e transformações que surgem no uso significativo da tecnologia e desenvolver as habilidades necessárias para construir cenários de aprendizagem de acordo com os tempos, exigências sociais, motivações e necessidades dos alunos.

Por outro lado, Ourique e Lage (2021) mencionam que as práticas educativas baseadas nas Tecnologias de Informação e Comunicação conduzem a uma nova interpretação e compreensão do ensino e da aprendizagem. Segundo Winters e Nogueira (2023), a prática docente mediada pelas TIC deve ser compreendida a partir da evolução do processo ensino-aprendizagem e compreendida como uma nova opção que dinamiza o espaço-tempo. Em outras palavras, as TICs têm a capacidade de reconfigurar os ambientes de aprendizagem, se o professor, a partir de um processo de reflexão, construir estratégias inovadoras que visem à formação integral dos alunos e não pensar a incorporação da tecnologia como um fim, mas sim como um meio para transformar os processos educacionais.

Justamente a pandemia como aclara Oliveira e Silva (2021), tem sido um gatilho para que os professores reconfigurem os cenários de aprendizagem por meio das TIC. Por isso, alguns autores identificaram as

tecnologias e recursos pedagógicos utilizados pelos professores durante o confinamento social. É assim que Silva e Correa (2021) constataram que as tecnologias mais utilizadas foram grupos de WhatsApp, plataformas educativas e o uso de videoconferências. Em relação aos recursos pedagógicos como a digitalização dos suportes pré-existentes e a elaboração de guias, estes foram os que mais apoiaram os professores na situação de emergência.

Como afirmam Iglesias-Prada *et al.* (2021) as opções de ferramentas digitais disponíveis para o ensino remoto emergencial são tão variadas quanto o número de abordagens pedagógicas possíveis e contextos e aplicações de aprendizagem. A maioria das instituições adotou sistemas de gestão da aprendizagem (Moodle, Blackboard, Canvas), plataformas de videoconferência (Zoom, Meet, Webex, Microsoft Teams) e plataformas de mensagens (WhatsApp, Telegram).

A situação de emergência como aponta Oliveira e Silva (2021), tornou o papel do professor mais ativo na orientação e acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso de aprendizagem. Os professores aprenderam proativamente novas ferramentas de TIC e consideraram as aulas online eficazes até certo ponto.

Finalmente, a incorporação das TIC pelos professores, nos seus processos de ensino, é e será um desafio que implica uma transformação nas suas práticas a partir de diferentes níveis de apropriação. Segundo o Silva e Correa (2021, p. 65), o professor pode situar-se num nível: explorador, que “reconhece um amplo espectro de ferramentas tecnológicas e algumas formas de as integrar na prática pedagógica”; integrador, que “utiliza diversas ferramentas tecnológicas em processos educativos, de acordo com a sua função, área de formação, nível e contexto em que trabalham”, e inovador, que “aplica conhecimentos das mais diversas tecnologias na conceção de projetos inovadores ambientes de aprendizagem e propor soluções para os problemas identificados no contexto” (LOPES E SANTOS (2021, p.36).

2.1. Desenvolvimento das tarefas da prática docente durante a pandemia

Durante a pandemia, os professores tiveram que se adaptar e mudar suas práticas para continuar seus processos de ensino e aprendizagem. Em relação aos meios para continuar lecionando.

Durante a pandemia de COVID-19, Ourique e Lage (2021) esclarece que os professores enfrentaram um desafio inesperado: a necessidade de se adaptar e modificar suas práticas para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem em um contexto de ensino remoto. Diante da suspensão das aulas presenciais, os educadores foram desafiados a encontrar maneiras eficazes de continuar lecionando e garantir a continuidade do aprendizado dos alunos.

Em relação à experiência das mídias utilizadas pelos professores para dar continuidade aos seus processos educativos, Winters e Nogueira (2023) discorrem que:

[...] constatou-se que as atividades de chat (WhatsApp, Telegram, Messenger ou outros) foram utilizadas por 90% dos professores e 82% deles avaliaram o trabalho como bom, muito bom ou excelente em escala Likert. As tarefas por correio ou plataformas educativas foram utilizadas por 89% dos professores e 75% deles as classificaram como boas, muito boas ou excelentes. A gravação das aulas para compartilhar foi utilizada por 72% dos professores e 79% avaliaram a experiência de utilizá-las como boa, muito boa ou excelente. Por fim, 71% dos professores continuaram ministrando suas aulas por videoconferência e 71% avaliaram como uma ferramenta boa, muito boa ou excelente para o ensino (WINTERS e NOGUEIRA, 2023. p. 33).

Nesse contexto, os professores precisaram explorar novos meios e recursos para se conectar com seus alunos e manter o engajamento e a qualidade da educação. Esses recursos foram indispensáveis para facilitar a interação e a comunicação entre professores e alunos. As plataformas educativas, videoconferências, recursos interativos e o compartilhamento de materiais online se tornaram essenciais.

No entanto, a transição para o ensino remoto como adverte Oliveira e Silva (2021) não foi um processo simples:

[...] Sobre a conectividade disponibilizada pelos professores para trabalhar em casa, constatou-se que 80,5% apresentaram conexão entre boa e excelente e 19,5% entre ruim e regular. Além disso, 94% afirmaram que essa conectividade era possível com recursos próprios e já tinham antes da contingência, 5% tiveram que comprar ou atualizar a conexão e o 1% restante foi fornecido pela instituição de ensino (OLIVEIRA E SILVA, 2021, p. 57).

Muitos professores enfrentaram desafios relacionados à familiarização com as tecnologias, à adaptação dos materiais e metodologias de ensino para o ambiente online, além da necessidade de manter o engajamento e a motivação dos alunos à distância. Foi necessário um esforço conjunto para superar esses obstáculos e encontrar estratégias eficazes que atendessem às necessidades de cada turma e aluno.

A colaboração entre os professores como expõem Lopes e Santos (2021), também desempenhou um papel fundamental nesse processo de adaptação. Compartilhar experiências, trocar ideias e discutir desafios com colegas de trabalho permitiu o desenvolvimento de soluções criativas e inovadoras. Além disso, o apoio e o suporte das instituições educacionais foram essenciais para oferecer orientações, recursos e formações adequadas para que os professores pudessem enfrentar essa nova realidade com mais segurança e eficiência.

Apesar dos desafios, Merino (2022) esclarece que a pandemia também trouxe oportunidades de aprendizado e crescimento para os professores. A adaptação às novas tecnologias e metodologias de ensino remoto possibilitou a descoberta de recursos digitais interativos, estratégias de ensino diferenciadas e uma maior flexibilidade na organização das atividades. Essas novas abordagens pedagógicas podem ter um impacto duradouro na educação, mesmo após o retorno às aulas presenciais.

É importante destacar o esforço e a dedicação dos professores nesse período de ensino remoto. Amorim e Santos (2021) apontam que Eles foram capazes de se reinventar, superar desafios e encontrar soluções inovadoras

para garantir a continuidade do aprendizado de seus alunos. Seu comprometimento e empenho são fundamentais para enfrentar os desafios educacionais decorrentes da pandemia e contribuir para a formação de uma geração resiliente, adaptável e preparada para os novos tempos.

A prática de ensino mediada pelas TIC Ferreira (2021) relata que também foi limitada pelas dificuldades apresentadas pelos alunos, tais como: falta de recursos (conectividade, dispositivos eletrônicos); conhecimento dos pais para subsidiar o desenvolvimento das atividades; de autonomia e em geral a desigualdade social evidenciada nesta situação de emergência. Essas dificuldades geraram uma sobrecarga de trabalho nos professores, pois eles tiveram que preparar suas aulas para resolver os problemas anteriores, por exemplo, preparar atividades para quem tem recursos e para quem não tem (CEPAL-UNESCO, 2020) produzindo um trabalho estresse onde "sua capacidade de enfrentar qualquer situação é questionada".

Na segunda etapa, foi realizada a análise de relacionamento, onde foram feitos os testes estatísticos das 36 hipóteses; apenas 9 hipóteses são rejeitadas, ou seja, que foi encontrada uma relação entre as variáveis estipuladas.

A experiência com as estratégias como alude Lopes e Santos (2021), (ministrar aulas por videoconferência - gravar aulas para partilhar-plataformas educativas e enviar tarefas por e-mail - enviar atividades por chat) utilizadas durante a situação de emergência tem uma relação negativa com a idade dos professores. Esse achado contradiz os resultados de Silva e Correa (2021), onde não foram encontradas diferenças significativas no que diz respeito à competência tecnológica dos professores. Essa disjunção pode ter ocorrido, pois os professores mais novos, durante seu processo de formação inicial, desenvolveram melhor competência digital.

Amorim e Santos (2021) falam da importância da forma de avaliar que deve ser repensada, pois no momento da pandemia não é qualificar, mas entender como tem sido o processo de aprendizagem e, assim, gerar

estratégias para que cada aluno continue avançando para atender aos seus resultados de aprendizagem. Nesse sentido, as TIC ampliam as possibilidades de avaliação ao oferecer diferentes alternativas para que os alunos demonstrem suas habilidades.

A periodicidade de contato dos alunos para Ourique e Lage (2021) está negativamente relacionada ao nível de ensino dos professores, ou seja, na pré-escola e no ensino fundamental há maior comunicação com os alunos. Isso pode acontecer porque os professores que ministram suas turmas nos níveis inferiores entendem que essas crianças, por serem tão pequenas, precisam de mais apoio em seus processos de formação. Portanto, Constatou-se também que o último nível educacional alcançado pelos professores está positivamente relacionado à experiência no uso de estratégias para ministrar aulas por meio de videoconferência e aulas gravadas para compartilhar posteriormente. Ou seja, quanto maior o nível educacional, as estratégias anteriores são percebidas como boas ou excelentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusões deste estudo, verifica-se que a prática de ensino mediada pelas TIC teve a sua maior reconfiguração devido à situação de emergência provocada pela COVID-19. Essa transformação se origina porque os professores foram forçados a quebrar as rotinas que tinham antes da pandemia, além disso, o medo de usar as TIC nos processos de ensino e aprendizagem teve que ser superado para continuar a educação. É assim que este estudo mostrou que os professores usaram várias ferramentas digitais para lidar com a situação e monitorar constantemente os alunos. Além disso, eles usaram seus próprios recursos (conectividade, hardware, software) para garantir o processo de treinamento.

Por outro lado, a experiência com as estratégias utilizadas pelos professores tem uma relação negativa com a idade e para superá-la é necessário gerar estratégias de formação pessoal, institucional, local,

nacional e internacional que lhes permitam adquirir as competências necessárias para enfrentar o futuro situações de emergência. Além disso, é importante focar nos professores mais velhos, pois eles afirmam que sua experiência foi ruim ou regular e afirmam que a avaliação antes e durante a pandemia é a mesma. Nesses processos há uma total interrupção e não dá para pensar que permaneçam os mesmos antes e durante a pandemia.

Em relação ao nível em que o professor leciona, este tem características próprias. Nos níveis Educação Infantil e Ensino fundamental, o acompanhamento dos professores é permanente e à medida que a criança vai crescendo vai-lhe sendo exigida mais autonomia, o que implica menos acompanhamento.

De acordo com o exposto, este estudo contribui especialmente para os professores porque, com base nos resultados, permite que eles façam uma autoavaliação de como enfrentaram a situação de emergência causada pelo COVID-19 e, a partir de um processo de reflexão, eles podem gerar estratégias para utilizar as TIC ou utilizar as que foram apresentadas neste trabalho de forma significativa nos seus contextos, seja numa situação de emergência ou na nova normalidade acadêmica onde os processos de ensino-aprendizagem se reconfiguram dia após dia aos problemas emergentes da sociedade. Ou seja, é necessário que os professores estejam atentos e reflexivos sobre a utilização das TIC na educação e como podem transformar os processos educativos.

Ainda que hoje, face à “nova realidade”, a grande maioria dos professores utilize as TIC na sua prática cotidiana, enquanto uma minoria se vê obrigada a utilizá-las de forma preconceituosa ou sob pressão laboral e/ou social. De realçar um enquadramento situacional influenciado por aspectos de natureza operacional como a disposição instável de elementos coordenados com tempos, horários e aspetos logísticos que alguns casos se sobrepõem ao desconhecimento na execução de ferramentas e artefatos. No entanto, alguns professores têm certa resistência ao uso das TIC, pois estão

fortemente orientados para a implementação didática tradicional ou simplesmente usam as tecnologias de informação e comunicação sem saber.

Por fim, a pandemia e as TIC permitiram aos professores reconfigurar sua prática pedagógica com o propósito de oferecer uma educação de qualidade. Da mesma forma, é evidente que as instituições iniciaram o caminho para a transformação digital da educação, onde a tecnologia se torna um meio para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, alcançar o que foi dito requer que os governos gerem políticas infraestruturas e de formação de professores que reduzam o analfabetismo digital e a percepção dicotômica que surge na dinâmica transacional da virtualidade e do presencial.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ivonete Barreto; SANTOS, Geisa Arlete do Carmo Santos. **Formação docente: Olhares Dialógicos sobre os fazeres e dizeres da práxis**. Editora Kawo-Kabiyesele, 2021.

CARDINI, A., D'Alessandre, **Educar em tempos de pandemia**. Obtido das respostas provinciais ao COVID-19, 2020: <https://www.cippeec.org/wp-content/uploads/2020/05/Cardini-D%E2%80%99Alessandre-y-Torre-mayo-de-2020 -Eduque-em-tempos-de-pandem...-1.pdf>. Acesso em 2023.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020a), **“América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales”**, Informe Especial COVID-19, N° 1, Santiago, 3 de abril.

CEPAL-UNESCO. **Relatório CEPAL-UNESCO COVID-19**. Obtido em <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 2023.

CUMMINGS, M. (2021). **O fechamento de escolas devido à COVID é o que mais prejudica os alunos dos bairros mais pobres**. Obtido de Yale University: <https://news.yale.edu/2021/01/05/covid-school-closures-most-harm-students-poorest-neighborhoods>. Acesso em 2023.

EYLES, A., Gibbons, S., **Fechamento escolar por Covid-19: o que farão com a educação de nossos filhos?**, 2020. Obtido

de <https://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cepcovid-19-001.pdf>. Acesso em 2023.

FERREIRA, T. C. A. A.; **Tecnologia e mídia interativa como ferramentas eficazes no progresso da educação infantil**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 20, p. 1 – 21, e10067, jul. 2021. ISSN 2447-1801. Acesso em 2023.

HODGES, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *A diferença entre ensino remoto de emergência e ensino online*. Obtenido de Educase Review: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 2023.

IGLESIAS-PRADAS, S. J. (2021). **Ensino remoto emergencial e desempenho acadêmico de alunos no ensino superior durante a pandemia de COVID-19: Um estudo de caso**. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>. Acesso em 2023.

KHALIL, Renato Fare. **As tecnologias da informação e comunicação – TICs**. In: O uso da tecnologia de simulação na prática docente do ensino superior. Universidade Católica de Santos. Santos/SP, p. 30-34, 2021. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT_calbc0edbada0018845a054532d3c66d>. Acesso em 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus professora?: Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente**. 11 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

LOPES, Alzeni Ferreira; SANTOS, E. K. **O Desafio do Uso das TIC na Educação Infantil**. Revista Pandora do Brasil, Número 34, 2021. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/filosofia_34/alzeni.pdf> Acesso em: 2023.

MERINO, Daniel Alexander Rivera et al. **Educação online no contexto da pandemia de COVID-19**. Horizontes Rev. Inv. Cs. Ed., La Paz, v. 6, não. 23, pág. 679-692, jun. 2022. Disponível em <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642022000200679&lng=es&nrm=iso>. acessado em 28 de maio de 2023. Epub 02-Jun-2022. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.368> . Acesso em 2023.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Editora Papirus, 2018.

Nações Unidas. (agosto de 2020). *Policy Brief: Educação durante e após a COVID-19*. Recuperado de https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf. Acesso em 2023.

OLIVEIRA, Nayron; SILVA, Adriana; **Docência do Ensino Superior: O Uso das Novas Tecnologias na Construção da Autonomia do Discente.** Ver. Saberes, Rolim de Moura, vol. 3, n. 2, p. 03-13, 2021.

OURIQUE, Mariane Liana Hatschbach; LAGE, Lucas da Costa; **Ser Professor na Ausência: A (auto)formação de Professores na Pandemia da COVID-19.** Humanidades e Inovações, vol. 8, n. 41, 2021.

SILVA, Renildo Franco da. CORREA, Emilce Sena. **Novas Tecnologias e Educação: A Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem na Sociedade Contemporânea.** In: Educação & Linguagem. Ano 1, n°: 1, Jun., p. 23-35, 2021. Disponível em: <<https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf>>. Acesso em 2023.

VYGOTSKY, L. (1979). *O desenvolvimento de processos psicológicos superiores.* Barcelona: Grijalbo.

WINTERS, J. R. da F., NOGUEIRA, D. R. **Remote teaching during the COVID-19 pandemic: repercussions from professors' perspective.** *Revista Brasileira De Enfermagem*, 76, e20220172.2023. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0172>. Acesso em 2023.

DESAFIOS NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: a convivência e os fatores que impedem essa parceria

Maria Nonata Nogueira da Costa¹¹

RESUMO

A relação entre família e escola é amplamente reconhecida como um componente crucial para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional das crianças. Quando pais e educadores trabalham em conjunto, compartilhando responsabilidades e objetivos, o resultado é um ambiente de aprendizado mais eficaz e enriquecedor. No entanto, apesar da importância dessa parceria, é importante reconhecer que nem sempre o relacionamento entre família e escola é harmonioso e produtivo. O objetivo: é investigar os desafios na relação família-escola, com foco na convivência e nos fatores que impedem uma parceria efetiva entre essas duas instituições. Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica descritiva, qualitativa, bibliográfica. O problema do estudo: Quais são os principais desafios na relação família-escola, com ênfase na convivência, e quais são os fatores que impedem uma parceria efetiva entre essas duas instituições? Neste estudo, abordaremos de forma científica os fatores que podem prejudicar essa relação vital. Com base em pesquisas e estudos empíricos, examinaremos os aspectos que contribuem para as dificuldades e tensões nessa interação, levando em consideração perspectivas sociológicas, psicológicas e educacionais. Ao identificar e compreender esses fatores, poderemos explorar estratégias e soluções para promover uma parceria mais saudável e colaborativa entre família e escola, em benefício do desenvolvimento integral das crianças e jovens.

Palavras-chave: Família. Escola. Fatores Impeditivos. Relação.

ABSTRACT

The relationship between family and school is widely recognized as a crucial component of children's academic and socio-emotional development. When parents and educators work together, sharing responsibilities and goals, the

¹¹ **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia- UFAM- Universidade Federal do Amazonas. **Pós-graduação:** Especialização em Educação de Jovens e Adultos – UFAM- Universidade Federal do Amazonas. **Mestrado:** Ciências da Educação – UNIDAS -UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS; **Doutorado:** Ciências da Educação -- UNIDAS -UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS. mnoqueiradacosta@gmail.com

result is a more effective and enriching learning environment. However, despite the importance of this partnership, it is important to recognize that the relationship between family and school is not always harmonious and productive. The objective is to investigate the challenges in the family-school relationship, focusing on coexistence and the factors that prevent an effective partnership between these two institutions. A descriptive, qualitative, bibliographic research was developed. The problem of the study: What are the main challenges in the family-school relationship, with emphasis on coexistence, and what are the factors that prevent an effective partnership between these two institutions? In this study, we will scientifically address the factors that can harm this vital relationship. Based on research and empirical studies, we will examine the aspects that contribute to the difficulties and tensions in this interaction, taking into account sociological, psychological and educational perspectives. By identifying and understanding these factors, we will be able to explore strategies and solutions to promote a healthier and more collaborative partnership between family and school, to the benefit of the integral development of children and young people.

Keywords: Family. School. Impeditive Factors. Relationship.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um processo complexo e multifacetado, que vai além dos muros das escolas. A formação e os valores transmitidos no seio da família desempenham um papel fundamental na construção da personalidade e do caráter de um indivíduo. Nogueira e Romanelli (2021) apontam que é nesse ambiente familiar que são estabelecidas as bases para uma convivência saudável e adequada, fornecendo os alicerces necessários para lidar com os desafios e conflitos que podem surgir no ambiente escolar.

Os conflitos são uma realidade inevitável nas instituições de ensino. Divergências de opiniões, confrontos interpessoais e problemas de convivência podem surgir entre aluno e professores, e até mesmo entre pais e professores. Nesse contexto, Almeida (2021) aclara que a formação recebida na família desempenha um papel crucial na capacidade do indivíduo de lidar e resolver esses conflitos de maneira construtiva.

Quando os valores de respeito, empatia, diálogo e colaboração são cultivados no ambiente familiar, os estudantes são equipados com habilidades essenciais para a resolução pacífica de conflitos. Eles aprendem a ouvir o ponto de vista dos outros, a expressar suas próprias opiniões de

forma assertiva e a buscar soluções que beneficiem a todos os envolvidos. Essas habilidades interpessoais são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de cidadãos responsáveis e capazes de lidar com os desafios da vida em sociedade (SANTOS e ROCHA, 2020).

No entanto, é importante destacar que a responsabilidade pela formação adequada para a resolução de conflitos não recai apenas sobre a família. As escolas também têm um papel fundamental nesse processo. Elas devem criar um ambiente seguro e acolhedor, promover a educação socioemocional e proporcionar estratégias de resolução de conflitos aos estudantes. É por meio da colaboração entre família e escola que se torna possível uma abordagem abrangente e eficaz na preparação dos alunos para enfrentar os desafios do ambiente escolar (TRISTÃO, 2022).

Nesse contexto, Caetano (2020) esclarece que um dos fatores que pode prejudicar o relacionamento entre família e escola é a falta de comunicação efetiva. A comunicação é fundamental para o estabelecimento de uma parceria saudável, permitindo o compartilhamento de informações relevantes sobre o desempenho acadêmico, o comportamento e o bem-estar dos estudantes. No entanto, muitas vezes ocorrem falhas na comunicação entre pais e professores, resultando em falta de entendimento mútuo, mal-entendidos e até mesmo ressentimentos.

Além disso, Dias (2021) menciona que a falta de envolvimento da família na vida escolar dos estudantes pode ser outro obstáculo significativo. Quando os pais não estão ativamente engajados nas atividades escolares e na vida acadêmica de seus filhos, isso pode gerar um sentimento de distanciamento e desinteresse por parte dos estudantes. A ausência dos pais nas reuniões escolares, eventos educacionais e na participação em atividades extracurriculares pode criar uma lacuna na parceria entre família e escola, prejudicando a continuidade do aprendizado e o apoio necessário ao desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, Nogueira e Romanelli (2021) advertem que é importante considerar as diferenças culturais e socioeconômicas como fatores que podem influenciar negativamente a relação entre família e escola. Diversos estudos têm demonstrado que, quando há uma falta de compreensão e respeito pelas diferentes perspectivas culturais e socioeconômicas entre pais e professores, isso pode gerar tensões e dificuldades na comunicação e na colaboração conjunta em prol do sucesso educacional das crianças.

Diante desses desafios, Almeida (2021) discorre que é essencial que sejam adotadas abordagens e estratégias para superar essas barreiras e fortalecer o relacionamento entre família e escola. Ao compreender e enfrentar esses fatores que prejudicam essa parceria, podemos criar um ambiente mais favorável para a colaboração mútua, valorizando e aproveitando o conhecimento e as experiências tanto da família quanto da escola. Dessa forma, estaremos construindo um alicerce sólido para o crescimento e o sucesso educacional das crianças e jovens.

Além disso, Martins e Silva (2021) é importante destacar a falta de tempo e recursos como um fator que pode dificultar a relação entre família e escola. Muitas famílias enfrentam demandas e responsabilidades múltiplas, como trabalho, cuidados com a casa e outras obrigações, o que pode limitar o tempo disponível para o envolvimento ativo na vida escolar dos filhos. Da mesma forma, as escolas podem enfrentar restrições de recursos, como falta de pessoal ou programas de envolvimento familiar limitados, o que pode dificultar a criação de oportunidades significativas de interação e colaboração.

Outro fator que pode impactar negativamente a relação entre família e escola é a falta de confiança e respeito mútuos. Nogueira e Romanelli (2021), coloca que quando os pais não confiam nas decisões e abordagens pedagógicas da escola, ou quando os professores não valorizam as contribuições e conhecimentos dos pais, isso pode gerar tensões e desgastes na relação. É fundamental construir um ambiente de respeito e confiança,

reconhecendo o papel complementar que família e escola desempenham na formação e no desenvolvimento das crianças.

Ademais, vale ressaltar que a falta de capacitação e suporte aos pais também pode ser um fator que prejudica o relacionamento com a escola. Muitos pais podem não estar familiarizados com as práticas pedagógicas atuais ou com os recursos disponíveis, o que pode gerar dificuldades na compreensão e no apoio ao processo educativo. Nesse sentido, investir em programas de capacitação e oferecer suporte adequado aos pais pode fortalecer sua confiança e habilidades para se envolverem de forma mais efetiva na educação de seus filhos.

Em suma, são diversos fatores podem prejudicar o relacionamento entre família e escola. A falta de comunicação efetiva, o baixo envolvimento da família, as diferenças culturais e socioeconômicas, a falta de tempo e recursos, a falta de confiança e respeito mútuos, e a falta de capacitação e suporte aos pais são apenas alguns exemplos desses desafios. No entanto, ao reconhecer e compreender esses fatores, é possível desenvolver estratégias e políticas que promovam uma parceria mais positiva e colaborativa entre família e escola, com benefícios significativos para o sucesso educacional e o bem-estar dos estudantes. O objetivo do estudo consiste em analisar os principais fatores que prejudicam a relação entre a família e a escola, a fim de compreender as dificuldades e desafios enfrentados nessa parceria educacional.

2. CONVIVÊNCIA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

A análise surge a partir da descrição de como é a convivência escolar? E qual tem sido o papel da família em relação à escola para tratar da convivência escolar. Martins e Silva (2021) comentam que existe uma grande preocupação com as ações de crianças e adolescentes no ambiente escolar, os altos índices de violência, agressões físicas e verbais, bullying e atos de indisciplina e mau comportamento nos estabelecimentos de ensino têm

gerado nas autoridades competentes a necessidade de desenvolver estratégias, planos, programas que ajudem a trabalhar os processos de socialização do aluno e, assim, melhorar a convivência escolar.

Esse tipo de convivência como alude Caetano (2020), tem seu espaço na escola que cumpre uma função socializadora através das relações que são vivenciadas em cada jornada letiva, através das atividades escolares que diariamente envolvem os alunos em processos de socialização, diálogos e encontros, em que espaços de descanso e recreação que são permitido no ambiente escolar onde se compartilham reflexões, memórias, emoções, gostos e situações que levam a estabelecer acordos e aceitar as diferenças com respeito e tolerância, atividades que devem estar sob a supervisão responsável e comprometida dos adultos que fazem parte da comunidade educativa (professores, gestores escolares e pais). Destacando o papel dos professores que se encarregam de conviver diariamente nesses espaços escolares com seus alunos, fornecendo saberes, normas e valores para alcançar ambientes escolares harmoniosos que melhorem a convivência escolar.

Assim, Almeida (2021) fala do papel do educador e sua relação com a convivência escolar, que é fundamental e deve estar relacionado com a educação em valores, assim propostas podem ser construídas e aplicadas para avançar na resolução de conflitos:

[...] considera que uma escola comprometida com a formação social do indivíduo permite o aprendizado e a prática de valores democráticos: a promoção da solidariedade, da paz, da justiça, da responsabilidade individual e social. Acrescenta ainda que a aprendizagem é possível se as trocas entre todos os atores da instituição que compartilham a atividade na escola e que fazem parte da convivência forem construídas, mantidas e renovadas diariamente (ALMEIDA, 2021, p. 61).

Pode-se dizer, então, que um processo de ensino-aprendizagem mal focado ou desatualizado causa desinteresse por parte dos alunos, afastando-os do objetivo da aula e, conseqüentemente, gerando atos de indisciplina e mau comportamento que alimentarão negativamente a convivência escolar.

A chegada à escola como esclarece Rocha (2020) é um momento importante na socialização de todo ser humano, conhecendo e interagindo com novas pessoas da mesma idade; estar sob orientação e cuidado de outros adultos, fazer desse processo uma nova experiência que gere dúvidas, desconfiança ou confiança para todos os atores institucionais da escola; meninos e meninas são participantes e protagonistas da convivência escolar. Aprender a compartilhar com outros meninos e meninas situações de brincadeiras, lanches, material escolar, palavras cruzadas, sorrisos, momentos de emoção e euforia, fazem parte da vida escolar.

A escola se encarrega de realizar o processo de socialização por meio de normas e regras, onde devem ser determinados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para acompanhar todo o processo escolar e desenvolver maior senso de responsabilidade, respeito e tolerância na interação com os demais colegas. Martins e Silva (2021, p. 68) explica no PPP: “É parte fundamental ser definidos os direitos e obrigações de todas as pessoas da comunidade educativa para que vivam juntos de forma pacífica e harmoniosa”.

Conforme Oliveira (2020, p. 77), a convivência escolar é explicada como “a ação de viver na companhia de outras pessoas no contexto escolar e de forma pacífica e harmoniosa”. Referindo-se assim às relações que se dão entre os membros da comunidade educativa, enfoca a formação integral do ser humano.

Assim, a convivência como descrevem Nogueira e Romanelli (2021), é um ponto fundamental em todos os processos educativos de formação e socialização no ambiente escolar. A escola tem o dever de fortalecer, ou, desenvolver nos alunos os valores e normas que permitam a formação de pessoas responsáveis com seu meio familiar e social e melhorar o clima escolar, principalmente quando se observa que, atualmente, muitos dos alunos chegam com problemas de tipo familiar, principalmente quanto ao comportamento.

A convivência escolar segundo Dias (2021), depende em grande parte da forma como a comunidade educativa faz cumprir as regras de forma eficaz e bem orientada para atingir o objetivo de uma convivência harmoniosa, respeitosa e tolerante entre todos os membros envolvidos na tarefa educativa. Por isso, é necessário, antes de tudo, reconhecer e conhecer o ambiente familiar e social das crianças durante todo o processo de ensino-aprendizagem e socialização, a fim de compreender e contribuir para melhorar a convivência escolar.

Para Caetano (2020), o sucesso do processo de desenvolvimento de uma convivência escolar saudável depende do meio familiar e social em que cada ser humano se insere ao longo de sua vida, conforme descreve:

[...] Desenvolvimento em nos contextos de crianças e os jovens são profundamente influenciados por seu ambiente - família, amigos, colegas de classe, bem como por seus vizinhos, comunidade e cultura. Esses ambientes também moldam os pais (CAETANO, 2020, p. 34).

A qualidade da formação que a criança recebeu em seu ambiente familiar, naqueles primeiros anos de vida, em que experimentou o amor, a compreensão, o respeito, o calor humano dos familiares e a adequada orientação e formação de valores e normas de comportamento dos pais conseguem inculcar neles o valor da convivência com outras pessoas. É importante que haja uma influência positiva por parte dos pais dos lactentes, pois estes são a referência máxima do ser humano em todo o processo de aprendizagem que será fortalecido ao longo do tempo na escola e claro no meio social. saudável.

A construção da convivência escolar como expõem Almeida (2021), permite a formação de pessoas úteis e sociais que desenvolvam o senso de responsabilidade social diante da realidade que seu país atravessa, pois a convivência escolar não é apenas conviver com outras pessoas em um determinado espaço e com determinadas características definidas pela sociedade e costumes culturais; convivência é viver com respeito, tolerância, compreensão, solidariedade, responsabilidade, paz, justiça e democracia para alcançar um verdadeiro processo de socialização em prol do cultivo da

cidadania com valores e princípios que respeitem a vida de todos os seres vivos.

Nessa perspectiva, Martins e Silva (2021) consideram-se pertinente a pergunta: O que significa aprender a conviver? Na verdade, é um duplo aprendizado. Em primeiro lugar, a convivência se aprende. É um aprendizado árduo e prolongado - poderíamos até dizer, sem fim - na vida de cada sujeito, porque:

[...] Você só aprende com a experiência. Você só aprende se isso se tornar uma necessidade. Só aprendes se conseguires mudanças duradouras de comportamento, que te permitam uma adaptação ativa ao meio pessoal e social de cada um (MARTINS E SILVA, 2021, p. 60).

Por outro lado, a convivência ensina. Com ela se aprendem conteúdos atitudinais, disposições perante a vida e o mundo que possibilitam aprender outros conteúdos conceituais e procedimentais. Por outro lado, Nogueira e Romanelli (2021) explicam que existem programas de prevenção da violência escolar desde a educação básica; existem regulamentos e leis que propõem a educação a partir de uma cultura de paz e convivência. Outros estudos consideram o ambiente social das crianças como a principal causa de problemas de comportamento e conduta em centros educacionais.

No processo de formação integral do ser humano, Dias (2022) indica que existem duas grandes instituições sociais encarregadas de fornecer com sucesso os elementos fundamentais para a educação das pessoas, desde a mais tenra idade. Essas duas instituições são a Família e a Escola. A primeira é um importante agente de aprendizagem para meninos e meninas, é a base primária na formação social da criança para contribuir com os processos que são trabalhados na escola e assim alcançar uma convivência saudável entre os membros da comunidade educativa.

A família segundo Tristão (2022), pode também ser entendida como o primeiro meio social significativo que define as orientações futuras nos esquemas de aprendizagem em geral e, em grande medida, nas aprendizagens escolares. Este se encarrega de ensinar os primeiros

conhecimentos que a criança precisa para enfrentar o mundo; são respondidas muitas inquietações, dúvidas e curiosidades que despertam na criança o interesse de conhecer, vivenciar e explorar diversas situações que sejam atrativas para as suas necessidades. Na família são ensinados valores que formam e fortalecem a identidade dos filhos perante outros grupos sociais, o que garante em grande medida, uma convivência saudável em todos os seus processos de socialização. Nesse sentido, a comunidade educativa (professores, alunos, gestores escolares e família) deve se consolidar em torno dos interesses que os unem em relação à formação integral dos alunos.

Nesse sentido, Oliveira (2020), afirma que a família é o primeiro cenário para o desenvolvimento humano, para o crescimento e formação nas diversas áreas da vida. Da mesma forma, expressa que, desde a sociologia, a família é considerada a instituição social que introduz o indivíduo na sociedade e na cultura de referência. De acordo com o autor:

[...] graças à família, podem ser satisfeitas as necessidades biossociológicas básicas das crianças, bem como as necessidades sociais, económico-materiais e também as necessidades de inter-relação e mediação com as estruturas e sistemas sociais (OLIVEIRA, 2020, p. 55).

Para o autor, a educação dos filhos na família é função primordial dos pais que, apesar do nível educacional, conseguem assumir a responsabilidade de educar os filhos e prepará-los para a vida, ensinando-lhes as regras básicas de comportamento e convivência. Portanto, é aqui que se desenvolve o conhecimento prático, adquirido no cotidiano, com o acompanhamento na busca de novos conhecimentos.

Assim, a família está intimamente ligada à escola em termos de processos de formação, socialização e melhoria do clima escolar. A participação de crianças e jovens em estabelecimentos de ensino evidencia o comportamento e o exemplo dado pelas pessoas que constituem o seu núcleo familiar, em especial os seus pais. Estes são o espelho mais importante da vida em todos os processos de formação pelos quais passa o ser humano. Pais integrais, adequados e relevantes para o desenvolvimento de seus filhos,

devem garantir o desenvolvimento de pessoas socialmente saudáveis; Da mesma forma, pais errados e inadequados contribuem para a formação negativa de futuros jovens e adultos. No entanto, alguns meninos e meninas, apesar de viverem em um ambiente familiar e social negativo,

Portanto, as expectativas de pais e mães influenciam no processo de formação e socialização, a ponto de definir as oportunidades de aprendizagem de seus filhos e filhas no momento em que são vinculados à segunda instituição, a escola. Este é responsável pela formação de meninos e meninas. Mas, formar não é uma tarefa fácil, ainda mais quando não se tem o conhecimento necessário para enfrentar essa tarefa: como pais e mães conseguem criar seus filhos e filhas, e prepará-los para conviver com outras pessoas em outros contextos?

2.1. Fatores impeditivos

A falta de tempo e recursos como indica Caetano (2020), é um fator que pode desempenhar um papel significativo na dificuldade de estabelecer e manter uma relação saudável entre família e escola. Pais e responsáveis muitas vezes enfrentam uma série de demandas e responsabilidades, como trabalho, cuidados domésticos e outras obrigações, o que limita o tempo disponível para se envolverem ativamente na vida escolar de seus filhos.

A escassez de tempo como assinala Almeida (2021), pode resultar em dificuldades para comparecer a reuniões escolares, participar de eventos educacionais e acompanhar de perto o progresso acadêmico e socioemocional dos estudantes. A falta de envolvimento presencial dos pais pode criar uma lacuna na parceria entre família e escola, levando a uma comunicação limitada e a uma compreensão insuficiente das necessidades e dificuldades dos estudantes.

Além disso, Ferreira (2022) a falta de recursos financeiros também pode desempenhar um papel importante na relação entre família e escola. Custos associados a materiais escolares, uniformes, transporte ou atividades

extracurriculares podem ser um fardo para algumas famílias, o que pode dificultar sua participação plena na vida escolar dos filhos. A falta de recursos também pode impactar a disponibilidade para buscar suporte adicional ou serviços educacionais complementares. Para Martins e Silva (2021):

[...] A conscientização e a compreensão dos desafios enfrentados pelas famílias em relação ao tempo e aos recursos são fundamentais para promover uma abordagem inclusiva e equitativa na relação entre família e escola. A busca de soluções criativas e adaptadas às necessidades individuais das famílias pode ajudar a superar esses obstáculos e fortalecer a parceria, garantindo que todos os estudantes tenham o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial educacional (MARTINS e SILVA, 2021, p. 39).

A falta de confiança e respeito mútuos é um fator que pode ter um impacto significativo e negativo na relação entre família e escola. A confiança e o respeito são pilares fundamentais para estabelecer uma parceria saudável e colaborativa, onde ambas as partes trabalham em conjunto pelo bem-estar e sucesso educacional dos estudantes.

Quando a confiança é abalada, Ferreira (2022) destaca que seja por experiências passadas ou por percepções de falta de transparência e comunicação inadequada, isso pode gerar um clima de desconfiança entre família e escola. Os pais podem questionar as decisões e ações da escola, enquanto os educadores podem sentir-se desvalorizados e desrespeitados pelos pais. Essa falta de confiança mútua pode criar barreiras na comunicação e na colaboração, dificultando a construção de uma parceria efetiva.

Da mesma forma, Dias (2022) ressalta que a falta de respeito mútuo pode prejudicar a relação entre família e escola. Quando pais e educadores não se sentem valorizados e respeitados por suas perspectivas e contribuições, isso pode levar a conflitos e tensões. O desrespeito pode se manifestar através de atitudes de desprezo, desconsideração ou até mesmo confrontos hostis, criando um ambiente prejudicial para a cooperação e o trabalho em equipe.

Para superar esse desafio, é necessário promover a construção de uma relação baseada em confiança e respeito mútuos. Isso envolve

estabelecer canais de comunicação abertos e transparentes, onde as preocupações e ideias de ambas as partes são ouvidas e levadas em consideração. É essencial promover um ambiente inclusivo, onde as contribuições de todos são valorizadas, independentemente de sua posição social, cultural ou econômica.

Além disso, é importante investir na construção de um clima de respeito, onde as diferenças são reconhecidas e celebradas. Isso envolve a promoção de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e a inclusão, promovendo a compreensão e a empatia entre família e escola. de acordo com Oliveira (2020):

[...] Ao estabelecer uma relação baseada na confiança e no respeito mútuos, família e escola podem trabalhar juntas de maneira mais eficaz, buscando o melhor interesse e desenvolvimento dos estudantes. Isso resultará em uma parceria mais forte, onde todos os envolvidos se sentem valorizados, ouvidos e apoiados em seu papel na educação das crianças e jovens (OLIVEIRA, 2020, p. 58).

A falta de capacitação e suporte aos pais é outro fator que pode prejudicar o relacionamento com a escola. Muitas vezes, os pais podem enfrentar dificuldades para entender e acompanhar as demandas educacionais dos seus filhos, especialmente quando se trata de mudanças no currículo, novas metodologias de ensino ou avaliações acadêmicas.

A falta de capacitação pode resultar em pais se sentindo perdidos ou inseguros em relação ao envolvimento na vida escolar de seus filhos. Eles podem não estar familiarizados com os recursos disponíveis, não entender completamente as expectativas da escola ou ter dificuldades em apoiar o aprendizado em casa. Essa falta de conhecimento e confiança pode criar uma barreira na comunicação com a escola e prejudicar a colaboração entre as partes.

Além disso, a falta de suporte adequado aos pais também pode desempenhar um papel negativo. Os pais podem enfrentar desafios emocionais, como a ansiedade em relação ao desempenho acadêmico de seus filhos, ou dificuldades práticas, como a falta de acesso a recursos

educacionais adicionais. Sem um suporte adequado, os pais podem se sentir desamparados e ter dificuldades em lidar com as demandas da vida escolar.

É crucial investir na capacitação e no suporte aos pais para superar essas barreiras. A escola pode fornecer workshops, palestras ou materiais educacionais que capacitem os pais a compreender melhor as políticas e práticas escolares, bem como estratégias eficazes de apoio ao aprendizado em casa. Além disso, o estabelecimento de canais de comunicação abertos e acessíveis, nos quais os pais possam buscar orientação e esclarecer suas dúvidas, é fundamental para promover a colaboração entre família e escola.

Portanto, ao oferecer capacitação e suporte aos pais, a escola demonstra seu compromisso em envolver e valorizar as famílias como parceiras no processo educativo. Isso fortalece a confiança e promove uma relação mais saudável e colaborativa entre família e escola. Ao capacitar os pais, eles se sentem mais confiantes em seu papel de apoiadores do aprendizado de seus filhos, e ao receber suporte adequado, eles se sentem apoiados em suas preocupações e necessidades relacionadas à educação. Dessa forma, a falta de capacitação e suporte aos pais pode ser superada, fortalecendo o relacionamento com a escola e promovendo uma parceria mais efetiva na busca pelo sucesso educacional dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões deste estudo apontam para uma série de desafios na relação família-escola, que podem comprometer uma parceria efetiva entre essas duas instituições. Alguns dos principais fatores identificados incluem como a falta de comunicação clara e eficaz entre famílias e escolas é um desafio significativo. A falta de canais de comunicação adequados e a dificuldade de estabelecer um diálogo aberto e construtivo podem levar a mal-entendidos e falta de cooperação.

Outro fator encontrado na literatura, diz respeito sobre as famílias e as escolas, que podem ter expectativas diferentes em relação à educação e ao desenvolvimento dos alunos. Essas divergências podem criar tensões e dificultar a construção de uma parceria harmoniosa, onde os objetivos e valores estejam alinhados.

Também foi descrito como um fator, o baixo envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos é um desafio comum. Questões como falta de tempo, falta de compreensão sobre o papel dos pais na educação ou barreiras socioeconômicas podem impedir a participação ativa dos pais, afetando negativamente a relação família-escola.

Outro fator são as barreiras culturais e linguísticas entre famílias e escolas, que podem criar barreiras na comunicação e compreensão mútua. A falta de sensibilidade e adaptação às diversas culturas presentes na comunidade escolar pode dificultar a construção de uma relação colaborativa. Assim como a falta de apoio institucional por parte da escola pode dificultar a aproximação e envolvimento das famílias. A ausência de programas e iniciativas que incentivem a participação dos pais pode afetar a parceria família-escola de forma negativa. Para superar esses desafios, é essencial adotar uma abordagem abrangente e colaborativa, envolvendo ações de ambas as partes.

Portanto, o trabalho em conjunto por meio de algumas estratégias eficazes inclui, em primeiro lugar o fortalecimento da comunicação, que pode ser estabelecido os canais de comunicação claros e acessíveis, promovendo a troca de informações, ideias e preocupações entre famílias e escolas. Promover a compreensão mútua das expectativas, objetivos e valores entre famílias e escolas, por meio de diálogo e parceria ativa. Assim como criar um ambiente acolhedor e inclusivo que encoraje a participação ativa dos pais na vida escolar, reconhecendo seu papel fundamental no processo educativo. Outra estratégia considerada importante investir em formação e sensibilização dos profissionais da educação, para promover uma abordagem respeitosa e inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade cultural e

linguística da comunidade escolar. Também, implementar programas e iniciativas que incentivem e apoiem o envolvimento dos pais, fornecendo recursos e orientações para fortalecer a parceria entre família e escola. Ao superar esses desafios e promover uma relação mais colaborativa entre

Ao superar esses desafios, família e escola podem estabelecer uma parceria sólida, que beneficia significativamente o desenvolvimento dos alunos, tanto acadêmica quanto emocionalmente. A colaboração contínua e o trabalho conjunto entre famílias e escolas são essenciais para promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor, preparando os alunos para um futuro bem-sucedido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Relação família-escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros**: 1987/2008. In: XV Encontro Nacional De Didática E Práticas De Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2021.

BONELL, C. **Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools a cluster randomised controlled trial**. *The Lancet*, 392(10163), 2452-2464, 2020. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31782-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3). Acesso, 2023.

CAETANO, A. **Emoções no cyberbullying**: um estudo com adolescentes portugueses. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 199-211.2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603138125> [[Links](#)]

DIAS, A. T. T. **Pesquisando a relação família-escola**: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros. 2009. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2022.

MARTINS, A. M.; SILVA, V. G. **Estado da Arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: v. 41, p. 228-245, 2021.

NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G., ZAGO, N. (org.). **Família & Escola** – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2021.

OLIVEIRA, L. M. **A relação família-escola nos periódicos científicos brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2020.

ROMANELLI, G., NOGUEIRA, M. A., ZAGO, N. (org.). **Família & Escola** – Novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013. [[Links](#)]

SANTOS, T. C.; ROCHA, M. S. P. M. L. **O “estado da arte” nas pesquisas sobre as relações família-escola: anais da Anped e Endipe**. In: XV ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC-CAMPINAS, 2010, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, 2020.

TRISTÃO, Laura et al. **Bullying e cyberbullying: intervenções realizadas no contexto escolar**. *Revista de Psicologia* [online]. 2022, vol.40, n.2 [citado 2023-04-28], pp.1047-1073. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472022000201047&lng=es&nrm=iso>. Epub 04-Jul-2022. ISSN 0254-9247. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.202202.015>. Acesso, 2023.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO

"RESPEITANDO E CONVIVENDO COM AS DIFERENÇAS"

Andreia Ferreira Modesto¹²

Silma Aparecida Barbosa¹³

Rosa Maria da Costa Vieira¹⁴

RESUMO

O artigo discorre sobre o Projeto intitulado: Diversidade e Inclusão "Respeitando e Convivendo com as Diferenças", traz como objetivo analisar o trabalho sobre a diversidade e a inclusão no contexto escolar, promovendo a valorização das diferenças e o desenvolvimento da tolerância e respeito ao próximo. A Educação Inclusiva abrange não apenas crianças com necessidades educativas especiais, mas todas as crianças, fortalecendo sua autoestima e identidade. O projeto busca proporcionar atividades que resgatem o verdadeiro significado de datas simbólicas, integrando diferentes áreas do conhecimento. Através dessas atividades, os alunos têm a oportunidade de interagir, dialogar e criar livremente, levando em consideração as diferenças individuais. O resultado esperado desse projeto é a promoção de um ambiente escolar inclusivo, onde os alunos aprendem a valorizar a diversidade e a conviver de forma respeitosa e harmoniosa. Ao abordar valores como respeito ao próximo e regras de convivência, o projeto busca fortalecer a identidade de cada aluno, cultivando o senso de pertencimento e o sentimento de valorização pessoal. Ao trabalhar a diversidade e a inclusão, esse projeto contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Através da integração de diferentes áreas e conhecimentos, o projeto proporciona uma experiência educativa enriquecedora, que incentiva a empatia, a compreensão e o respeito às diferenças. Portanto, o projeto de diversidade e inclusão no contexto escolar visa criar um ambiente educativo que valoriza as diferenças, reforça a identidade e promove a convivência harmoniosa entre os alunos. Com

¹² **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil / Universidade Federal de Mato Grosso/NEAD/Campus Cuiabá. **Pós-graduação:** Especialização em Docência na Educação Infantil / Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Cuiabá. andreiaufmt65@gmail.com

¹³ **Graduação:** Licenciada em Pedagogia. Faculdades Integradas Mato Grossenses de Ciências Sociais e Humanas/Instituto Cuiabano de Educação. **Graduação:** Licenciatura Plena Curso de Letras. Universidade de Cuiabá UNIC. **Pós-graduação:** Educação Especial e Inclusão. Instituto Cuiabano de Educação; **Pós-graduação:** Educação Infantil e Séries Iniciais, Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia. silmaap@hotmail.com

¹⁴ **Graduação:** Pedagogia – Licenciatura - UNIC – Universidade de Cuiabá; **Pós-graduação:** Especialização em Docência na Educação Infantil. **Pós-graduação:** Ciências humanas/Educação Infantil. UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Secretária de Pós – Graduação Lato Sensu; **Curso:** Escola de Gestores - UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. PRÓ – Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência. Departamento de Ensino e Organização Escolar/UFMT. rosamariadacostavieira@gmail.com

atividades que abrangem datas comemorativas e temas culturais, o projeto proporciona uma educação inclusiva, que resgata valores essenciais e prepara os alunos para uma sociedade diversa e plural.

Palavras-chave: Diversidade. Inclusão. Convivência. Diferenças.

ABSTRACT

The article discusses the Project entitled: Diversity and Inclusion "Respecting and Living with Differences", aims to analyze the work on diversity and inclusion in the school context, promoting the appreciation of differences and the development of tolerance and respect for others . Inclusive Education covers not only children with special educational needs, but all children, strengthening their self-esteem and identity. The project seeks to provide activities that rescue the true meaning of symbolic dates, integrating different areas of knowledge. Through these activities, students they have the opportunity to interact, dialogue and create freely, taking into account individual differences. The expected result of this project is the promotion of an inclusive school environment, where students learn to value diversity and to live together in a respectful and harmonious way. addressing values such as respect for others and rules of coexistence, the project seeks to strengthen the identity of each student, cultivating a sense of belonging and a feeling of personal appreciation. By working on diversity and inclusion, this project contributes to the formation of conscious, critical citizens committed to building a more just and egalitarian society. Through the integration of different areas and knowledge, the project provides an enriching educational experience, which encourages empathy, understanding and respect for differences. Therefore, the diversity and inclusion project in the school context aims to create an educational environment that values differences, reinforces identity and promotes harmonious coexistence among students. With activities covering commemorative dates and cultural themes, the project provides an inclusive education that rescues essential values and prepares students for a diverse and plural society.

Keywords: Diversity. Inclusion. Coexistence. Differences.

1. INTRODUÇÃO

Os atuais sistemas educativos têm vindo a enfrentar nas últimas décadas o desafio da qualidade e excelência educativa numa era complexa e de permanente mudança social (FARIAS, 2021). Assim, falar em inclusão, diversidade e respeito as diferenças no espaço escolar é indagar sobre a formação de qualidade e de excelência em todas as instituições formadoras

do século XXI, e isto implica uma formação que deve ser também inclusiva, sustentadora de valores, princípios e convicções democráticos e solidários.

No entanto, Lopes (2022) adverte que não se pode esquecer que a excelência também depende do grau de inclusão de todos os alunos, incluindo aqueles que possam apresentar algum tipo de necessidade educacional específica em algum momento de sua escolaridade. Em outras palavras, a qualidade e a excelência acadêmica devem atender aos parâmetros de equidade e atenção à diversidade para a construção de uma escola mais igualitária, que realmente ofereça oportunidades iguais para a melhor coesão e progresso social. A esta altura, ninguém duvida da necessidade educativa de uma mudança de paradigma, na mentalidade e na própria identidade das escolas em relação à educação inclusiva.

Além disso, Machin *et al.* (2021) mencionam que no caso específico das políticas públicas de atenção à diversidade, direito previsto na Constituição Federal de 88, em que é necessário garantir também os demais direitos humanos fundamentais ali incluídos, empreendidas pelas administrações educativas; a prática, as regras e os procedimentos de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, que podem levar a processos de segregação de alguns deles em escolas de educação especial.

O projeto Diversidade e Inclusão, respeitando e convivendo com as diferenças, visa trabalhar a diversidade e a inclusão no contexto escolar. A Educação Inclusiva é compreendida como um processo que vai além das necessidades educativas especiais, abrangendo todas as crianças. Ela busca promover o desenvolvimento da tolerância em relação às diferenças, fortalecer a autoestima e a identidade de cada indivíduo (FARIAS, 2021)

A Educação Inclusiva tem como propósito garantir uma educação de qualidade para todos, reconhecendo e respeitando as diferenças e diversidades existentes. Para alcançar esse objetivo, o projeto proposto utiliza como eixo de trabalho as "Interações e Brincadeiras" previstas na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem visa promover o desenvolvimento de habilidades e competências por meio de atividades interativas e lúdicas. (FERREIRA, 2021).

No contexto desse estudo, que tem como tema a diversidade e a inclusão, são abordados valores como respeito ao próximo e regras de convivência. Através das atividades propostas, busca-se resgatar o verdadeiro significado do Dia das Crianças, da cultura étnico-racial e do Natal, integrando diferentes áreas de conhecimento. O estudo também valoriza a livre criação, a interação e o diálogo, respeitando as diferenças individuais.

Dessa forma, a pesquisa que enfoca a diversidade e a inclusão no contexto escolar tem como objetivo central analisar o trabalho sobre a diversidade e a inclusão no contexto escolar. Ao estimular a reflexão sobre temas relevantes, como cultura, identidade e direitos, o projeto busca desenvolver nos alunos habilidades sociais e emocionais que são fundamentais para a formação de indivíduos conscientes e participativos na sociedade.

Por meio da realização de pesquisas, leituras, debates e produções artísticas, com objetivo de promover a reflexão crítica, estimular o respeito à diferença e combater a discriminação em todas as suas formas.

Para o efeito, tentaremos estabelecer uma contextualização inicial que nos coloque em contacto com a realidade que serve de cenário a estes conceitos. Em seguida, revisaremos a diversidade e a inclusão no contexto das complexidades e paradoxos de hoje. A seguir, veremos os significados de cultura e educação, bem como suas relações com as questões anteriormente abordadas. Com base no tecido conceptual estabelecido, delinearemos um modelo relacionado com os valores que orientam as novas orientações. Veremos, de imediato, a estruturação desses valores em alguns dos eixos associados ao capital social.

O artigo justifica-se, pois, ao final, teremos ampliado conhecimentos sobre diversidade e inclusão, desenvolvido uma postura crítica e respeitosa em relação às diferenças, fortalecido sua identidade e autoestima, e adquirido habilidades de convivência e diálogo. A diversidade e a inclusão no contexto escolar buscam promover uma educação inclusiva, que valorize e respeite as diferenças, fortaleça a identidade e autoestima dos alunos, e desenvolva habilidades sociais e emocionais fundamentais para a convivência em uma sociedade plural e igualitária. Ao proporcionar vivências e reflexões enriquecedoras, o projeto visa contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e inclusivo para todos. (GOMES, 2020).

2. O DESENVOLVIMENTO DE ESCOLAS INCLUSIVAS

A educação inclusiva e para a diversidade deve formar em convicções para uma vivência democrática, justa, digna e solidária de convivências que caminham juntas em um mundo repleto de incertezas sociais, culturais e econômicas. Da mesma forma Farias (2021) fala da importância de que um modelo meramente técnico de formação de professores não preparará os profissionais da educação para enfrentar os desafios da escola inclusiva com garantias de sucesso.

Segundo Lopes (2022), o professor na escola ao incluir o aluno, precisa conhecer a natureza da cultura que ensina, saber o que é uma escola inclusiva, ser crítico, autônomo e responsável, saber analisar, e com base nisso tudo, tomar decisões, é óbvio que precisa de uma formação que se mova dentro do paradigma reflexivo.

Assim, Gomes (2020) adverte que a formação do pensamento prático (ou teoria sobre a prática) do professor deve ser desenvolvida por meio de um processo dialético de reconstrução do conhecimento pedagógico, que se adquire por meio da experiência no cotidiano escolar.

Silva (2020) partindo dessa base conceitual, consideramos que toda disciplina com desenvolvimento de competências em educação inclusiva, bem como aquelas específicas que estejam vinculadas a uma menção à educação inclusiva, são concebidas como laboratórios pedagógicos criativos onde podem ser utilizados conhecimentos teóricos sobre educação inclusiva como ferramenta pedagógica crítica para questionar as próprias concepções e avançar para uma cultura da diversidade entre os próprios professores. Do nosso ponto de vista de Sawaia (2021, p. 55);

[...] consideramos que qualquer proposta formativa em educação inclusiva deve atender a um conjunto complexo, dinâmico, flexível e versátil de eixos temáticos que devem ser permanentemente complementados pela própria emergência e negociação entre professores e alunos.

Isto supõe uma mudança de perspectiva da deficiência para a competência, do conhecimento das diferentes deficiências para as competências processuais e atitudinais para promover metodologias inclusivas nas escolas e, portanto, cooperativas e facilitadoras de aprendizagens relevantes.

Por outro lado, Santos (2019) esclarece que os sistemas escolares são mais diversificados hoje. A ampla cobertura da escolarização tem revelado pluralidades étnicas, culturais, religiosas, sexuais e/ou físicas no interior das escolas, potencialmente. Nesse sentido, é um desafio ético e social responder à diversidade não só na escola, mas na sociedade como um todo. Nesse desafio, a educação inclusiva aparece como a opção mais autêntica para minimizar as barreiras e reduzir a exclusão do sistema educacional. Nessa perspectiva, a inclusão educacional é entendida como o processo que garante o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos vulneráveis à exclusão (SOARES, 2021).

A nível internacional, Moraes (2021) explica que nas últimas décadas são variadas as iniciativas que têm sido realizadas para transformar as escolas, especialmente aquelas localizadas em contextos de risco de exclusão.

No entanto, educação inclusiva e escola inclusiva não são sinônimos Gomes, (2020). Trata-se de um conceito mais amplo que vai além da educação formal ou das instituições escolares, enquanto escola inclusiva se refere ao espaço formal onde se prescreve a oferta educativa à diversidade, aspirando à escolarização integral: acesso, permanência, promoção, participação e aprendizagem.

Mattos (2021) concebem a diversidade a partir de um modelo social, ou seja, sustentam que as diferenças individuais dependem da interação entre fatores intrínsecos e extrínsecos nas seguintes situações:

- a) Conceber e implementar estratégias de ensino-aprendizagem adaptadas e diversificadas;
- b) Têm uma direção escolar que combina participação, colaboração, colegialidade e coordenação e têm um projeto educacional que endossa o discurso de valorização da diversidade;
- c) Manter uma forte relação entre a escola e seu ambiente;
- d) Ter salas de aula inclusivas com base na filosofia de que todos os alunos pertencem ao grupo e que todos podem aprender na escola regular;
- e) Sejam reconhecidas práticas de uma convivência escolar inclusiva e de uma cultura escolar que celebra a diversidade como eixo nuclear do conjunto de práticas da instituição.

Por tudo isto, Gomes (2020) afirma que, sem perder de vista a importância da dimensão da diversidade no espaço escolar, a formação inclusiva de professores deve ser intercultural e crítica na medida em que as exigências sociais vão ao encontro da multiculturalidade social e da necessidade de responder às desigualdades sociais.

Ferraz (2020) explica que a formação inclusiva é essencial para apoiar a inclusão em termos de cooperação e confiança. Este é um elemento fundamental para compreender que os agentes educativos podem e devem promover uma convivência inclusiva e intercultural, que contemple a

necessidade de passar de uma diversidade cultural já conhecida para uma cultura da diversidade a conhecer. Para o autor, uma educação inclusiva só é viável se forem tecidas redes amplas e sólidas de colaboração e interdependência a todos os níveis e entre todos os atores envolvidos. Isto significa que é preciso abrir a educação à comunidade e a comunidade a uma educação que deve ser dirigida a todos sem nenhum tipo de exceção.

Os princípios pedagógicos da convivência inclusiva segundo Mello (2021) são os mesmos que constroem uma pedagogia moderna e equitativa baseada na confiança e na cooperação, onde a diferença é vista como um valor e não como algo negativo que dificulta a compreensão e o desenvolvimento educacional.

Concordamos com Lopez (2022, p. 115), quando afirma que em todas as escolas do mundo deveria haver uma placa que diga que a escola é o ambiente onde

[...] é garantido o despertar da curiosidade e do interesse, desejo de aprender a qualquer menino ou menina, independentemente das suas condições pessoais e sociais, da sua etnia, gênero, deficiência, linguística ou outras características.

Nesse entendimento, a educação inclusiva é uma jornada educacional onde o fator mais importante é o desejo de fazer a mudança acontecer em nossas mentes e em nossas práticas didáticas. Esse desejo de mudança é o que vai estimular a necessidade pedagógica permanente de promover uma cultura de inovação e diversidade, bem como práticas de ensino que promovam o trabalho em equipe e a aprendizagem autônoma.

2.1 Convivência escolar e cultura escolar inclusiva: contribuições para uma escola inclusiva

Desenvolver escolas inclusivas conforme expõem Farias (2021) não é uma tarefa fácil: os obstáculos são múltiplos e não estão presentes apenas

dentro da escola, mas também fora dela, como os impostos pelas políticas educacionais, formação de professores, recursos disponíveis, entre outros.

Sobre as barreiras existentes dentro das instituições, autores como Mello (2021) concordam com a presença de três dimensões, embora com nomes diferentes, para agrupar as barreiras. Essas dimensões estão localizadas nos níveis: 1) da cultura escolar, incluindo os valores da comunidade, suas crenças e atitudes, 2) dos processos de liderança, coordenação e operação do centro, e 3) da sala de aula práticas.

Autores como Sawaia (2021), Silva (2020), Soares (2021), apresentam argumentos a favor do estudo de culturas inclusivas. Em primeiro lugar, a cultura inclusiva é um elemento de identificação e compreensão da inclusão: uma escola inclusiva pode ser reconhecida pela sua cultura. Em segundo lugar, a cultura surge como o motor de partida no desenvolvimento de uma escola inclusiva: a transformação de uma instituição não pode ser pensada sem considerar a modificabilidade do ambiente cultural. A cultura inclusiva é uma das três dimensões chave para a mudança escolar, juntamente com as políticas e práticas.

Segundo Ferreira (2021), a cultura inclusiva exerce influência de sucesso ou fracasso em uma escola que busca atender à diversidade. Uma cultura escolar inclusiva, segundo Mello (2021), está relacionada com a criação de uma comunidade escolar segura, acolhedora, colaborativa e estimulante, na qual todos são valorizados, base fundamental para que todos os alunos tenham um maior aproveitamento. Refere-se também ao desenvolvimento de valores inclusivos, partilhados por todos os funcionários da escola, alunos, membros da direção escolar e famílias, que são transmitidos a todos os novos membros da comunidade escolar. As definições anteriores guardam estreita relação com o que a literatura sobre clima e convivência escolar vem definindo como um ambiente propício à aprendizagem: aquele em que prevalece a segurança, o acolhimento, a colaboração, o estímulo e a valorização de todos os alunos.

Assim, Lopes (2022), a cultura inclusiva e convivência escolar têm muito em comum, principalmente quando se trata de uma convivência escolar democrática e inclusiva e buscamos identificar e articular essa relação com base em evidências empíricas.

No que diz respeito à literatura sobre clima escolar e convivência, Pinto (2028) explica que deve-se notar que a convivência escolar, refere à qualidade e ao caráter da vida escolar e baseia-se nos padrões de experiências da vida escolar das pessoas, de modo que reflitam as normas, os objetivos, os valores, as relações interpessoais, as práticas de ensino, aprendizagem e liderança e as estruturas organizacionais que compõem a vida escolar. Conseqüentemente, isso se refere ao caráter e à identidade da escola.

No entanto, Lopes (2022) identificou diferentes lógicas que fundamentam os interesses e pressupostos sobre os quais se considera necessário melhorar a convivência escolar. Uma dessas perspectivas é a reconstrução e/ou fortalecimento da democracia. A partir daqui, assume-se que a convivência escolar é importante, pois a escola é um espaço ideal para aprender e preparar para a vida em democracia.

As estratégias e práticas escolares associadas à perspectiva da convivência democrática estão intimamente relacionadas à formação cidadã, pois requerem o desenvolvimento de competências formativas para a vida em comum. Jardim e López (2020) desenvolveram o conceito de convivência escolar democrática e inclusiva, definindo-o como o reconhecimento da dignidade de todas as pessoas a partir da avaliação de suas características de gênero, etnia, religião, cultura, grupo social e capacidades, entre outros. Ao mesmo tempo, que seja democrático refere-se à participação e corresponsabilidade na geração e seguimento dos acordos que regem a vida em comum, bem como na gestão das diferenças e conflitos.

O clima escolar e a convivência escolar segundo Sousa (2022), são um meio e um fim em si mesmo. Um meio, uma vez que ambientes de convivência

seguros, com regras claras e justas, além de participativos, promovem e facilitam o alcance da aprendizagem escolar medida de acordo com o desempenho.

A escola deve ser um espaço onde meninos e meninas constroem aprendizagens acadêmicas e socioemocionais e aprendem a conviver democraticamente, até se tornarem protagonistas de sociedades mais inclusivas, justas e participativas (MELLO, 2021). Viver em espaços livres de violência e aprender a viver em sociedade são entendidos, nessa perspectiva, como um direito e um fim em si mesmo.

Como aponta Pinto (2018), a educação social, emocional, ética e acadêmica é um direito humano que deve ser garantido a todos os alunos, portanto, ignorá-la é uma forma de injustiça social. Por outro lado, a aprendizagem declarativa e a experiência processual de convivência democrática na escola e participação ativa na construção de uma comunidade escolar é importante para a escola e para o bem-estar psicológico e social dos alunos, seus professores e demais adultos da escola.

Portanto, no meio escolar deve ser proposto que a convivência escolar não pode ser apenas um fim em si mesma, mas também um meio ou condição para a formação e fortalecimento de escolas inclusivas. As políticas e práticas escolares locais requerem o desenvolvimento de políticas e práticas de gestão da convivência escolar, que estão intimamente relacionados com o desenvolvimento de culturas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a convivência escolar pode ser não apenas um fim em si, mas também um meio para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Nesse sentido, a abordagem da convivência escolar deve estar intimamente relacionada ao estabelecimento de culturas escolares inclusivas, pois compartilham propósitos (qualidade e caráter da vida escolar, valores e

relações interpessoais) e dimensões (acolhimento, colaboração, estimulação, etc.).

A convivência escolar, quando entendida e abordada como convivência democrática e inclusiva, permite melhorar a qualidade de vida dos alunos nas escolas. Isso, por sua vez, reforça o desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Dado que a cultura escolar emergiu como uma dimensão chave no desenvolvimento de escolas inclusivas, argumentamos que o desenvolvimento de culturas escolares inclusivas provavelmente facilitará a sustentabilidade ao longo do tempo de práticas de convivência escolar democráticas, pacíficas e inclusivas. Isso se fortalece se considerarmos também as sub dimensões que compõem o construto cultura inclusiva: a) construção da comunidade e b) estabelecimento de valores inclusivos, entre os quais valores como participação, confiança, respeito à diversidade e justiça. No entanto, é conveniente continuar discutindo ambos os conceitos à luz de suas semelhanças.

Em suma, a convivência escolar e a cultura inclusiva são elementos reveladores de uma escola que avança e melhora. Embora a convivência escolar tenha ganhado força gradativamente no campo das políticas públicas, a cultura inclusiva tem sido menos protagonista nesse âmbito. Acreditamos que, enquanto as políticas educacionais não endossarem o ideal de inclusão com foco no campo cultural, a inclusão se limitará ao campo do acesso. Acreditamos que as políticas educacionais devem se apropriar da cultura inclusiva como um saber relevante para a inclusão.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Adenize Queiroz de. **Gênero e Deficiência: Vulnerabilidade Feminina, Ruptura e superação**. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2021.

FERRAZ, M.T. **O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos**. Revista Retratos da Escola, v.9, n.17, p. 299-319, 2020. <<http://www.esforce.org.br>>» <http://www.esforce.org.br>

FERREIRA, Windy Brazão. **Invisibilidade, crenças e rótulos**: Reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, 2003, Salvador. Disponível em: <Disponível em: <http://www.federacaoinddown.org.br> > Acesso em: 2021.
» <http://www.federacaoinddown.org.br>

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; RIBEIRO, Aricélia do Nascimento (Orgs.). Indagações sobre currículo Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2020.

JARDIM, DF., and LÓPEZ, LC., orgs. **Políticas da diversidade: (in)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020. Práticas de justiça e diversidade cultural series, 198 p. ISBN 978-85-386-0385-6. Available from doi: 10.7476/9788538603856. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/sny5t/epub/jardim9788538603856.epub>.

LOPES, Maura Corcini. **A inclusão como ficção moderna**. Pedagogia: A Revista do Curso. v.3, n. 1, p. 7-20, 2022.

MACHIN, Rosana et al. **Diversidade e diferença**: desafios para a formação dos profissionais de saúde. Ciência & Saúde Coletiva [online]. v. 27, n. 10, 2021, pp. 3797-3806. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320222710.07332022> <https://doi.org/10.1590/1413-812320222710.07332022EN>>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-812320222710.07332022>.

MATTOS, H.R. **Acessibilidade, Barreiras e Superação**: Estudo de Caso de Experiências de Estudantes com Deficiência na Educação Superior. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2020.

MELLO, Anahi Felipe. **Guia de Orientações Básicas sobre Gênero, Deficiência e Acessibilidade no Seminário Internacional Fazendo Gênero 10**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10. Comissão de Acessibilidade do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, 2021, Santa Catarina. Disponível em: <Disponível em: <https://filosofia.paginas.ufsc.br/files/2017/08/Guia-de-orienta%C3%A7%C3%B5es-b%C3%AAsicas-sobre-g%C3%AAnero-defici%C3%AAncia-e-acessibilidade-1.pdf> >. Acesso em: 18/09/2021, 2021.
» <https://filosofia.paginas.ufsc.br/files/2017/08/Guia-de-orienta%C3%A7%C3%B5es-b%C3%AAsicas-sobre-g%C3%AAnero-defici%C3%AAncia-e-acessibilidade-1.pdf>

MORAES, Marcia. **Programa educação inclusiva direito à diversidade**: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas

públicas. Dissertação (Mestrado em educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2021.

PINTO, Paula. **Deficiência, sociedade e direitos: a visão do sociólogo**, 2021. Disponível em: <Disponível em: <http://www.icjp.pt/sites/default/files/media/723-1116.pdf> >. Acesso em: 20/10/2018.
» <http://www.icjp.pt/sites/default/files/media/723-1116.pdf>

SANTOS, J. S. da. **Indicadores de accesibilidad para la educación superior desde la perspectiva de la equidad de género** Tese (Doutorado em Educação). Salamanca: Universidad de Salamanca, 2019.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. V.2. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

SILVA, Tadeu. **Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

SOARES, Alessandra. **Nada sobre nós sem nós: formando jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia**. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2021.

SOUSA, M. E. A. **Uma defesa da diversidade e equidade nas políticas públicas para as mulheres sob a ótica da promoção da saúde**. *SCIAS. Direitos Humanos E Educação*, 5(1), 139–160, 2022. <https://doi.org/10.36704/sdhe.v5i1.6548>

METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO: o papel transformador da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

Maurício Flávio Canada¹⁵

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objetivo: investigar os efeitos da metodologia ativa, especificamente a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) como influencia a aprendizagem significativa dos alunos. A Aprendizagem Baseada em Problemas é uma abordagem pedagógica que busca envolver os alunos em situações reais e desafiadoras, nas quais eles são incentivados a resolver problemas e construir seu próprio conhecimento. A pesquisa se propõe a analisar como a implementação do PBL influencia a aprendizagem dos alunos, considerando aspectos como estratégias de aprendizagem, motivação e desempenho acadêmico. O estudo realizado por meio da pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. A pergunta da investigação: A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) influencia a aprendizagem significativa dos alunos? Por meio dessa pesquisa, busca-se obter um entendimento mais aprofundado sobre os impactos da metodologia PBL na aprendizagem significativa dos alunos. Serão analisados os benefícios percebidos pelos estudantes. Além disso, serão identificadas as estratégias de aprendizagem mais eficazes utilizadas nesse contexto e como a motivação dos alunos pode ser influenciada positivamente pela abordagem do PBL. Os resultados dessa pesquisa contribuirão para a compreensão dos efeitos da Aprendizagem Baseada em Problemas na aprendizagem dos alunos, fornecendo subsídios teóricos e práticos para educadores e profissionais da área da educação. Pretende-se oferecer insights relevantes sobre a importância da implementação de metodologias ativas, como o PBL, no contexto educacional, a fim de promover uma aprendizagem mais significativa, engajadora e efetiva para os alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This research aims to: investigate the effects of active methodology, specifically Problem-Based Learning (PBL) as it influences students'

¹⁵ **Graduação:** Graduação em Ciências Contábeis. Fundação Educacional de Fernandópolis, FEF, Fernandópolis; **Pós-graduação:** em MBA Em Gestão Bancária, Finanças e Controladoria- Faculdade Valorem, VALOREM, Brasil; Extensão universitária em Auxiliar de Departamento Pessoal. Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo, FAMEESP, Brasil. Psicopedagogia Clínica e Institucional. Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo, FAMEESP, Brasil; Gestão e Supervisão Educacional. Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo, FAMEESP, Brasil; Aperfeiçoamento em Contabilidade Tributária Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo, FAMEESP, Brasil. Atualização em Contabilidade, Gestão Financeira e Econômica - Turma A. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, CEETEPS, Sao Paulo, Brasil. Programa Especial de Formação Pedagógica Educ. Prof. de Nível Médio. Faculdade de Tecnologia de São José do Rio Preto, FATC, Brasil. **Mestrado:** Em Ciências Da Educação. Universidad Gran Asunción, Unigran, Paraguai. mfc_canada@hotmail.com

meaningful learning. Problem-Based Learning is a pedagogical approach that seeks to involve students in real and challenging situations, in which they are encouraged to solve problems and build their own knowledge. The research proposes to analyze how the implementation of PBL influences students' learning, considering aspects such as learning strategies, motivation and academic performance. The study was carried out through qualitative, descriptive and bibliographical research. The research question: Does Problem-Based Learning (PBL) influence students' meaningful learning? Through this research, we seek to obtain a deeper understanding of the impacts of the PBL methodology on students' meaningful learning. The benefits perceived by the students will be analyzed. In addition, the most effective learning strategies used in this context will be identified and how students' motivation can be positively influenced by the PBL approach. The results of this research will contribute to the understanding of the effects of Problem-Based Learning on students' learning, providing theoretical and practical subsidies for educators and professionals in the field of education. It is intended to offer relevant insights on the importance of implementing active methodologies, such as PBL, in the educational context, in order to promote more meaningful, engaging and effective learning for students.

Keywords: Problem-Based Learning. Meaningful Learning.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo que envolve a aquisição, assimilação e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes pelos alunos. Nesse contexto, a metodologia de ensino desempenha um papel crucial na promoção de uma aprendizagem significativa e efetiva. Dentre as abordagens pedagógicas, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) tem se destacado como uma estratégia de ensino que visa envolver os alunos em situações reais e desafiadoras, incentivando-os a resolver problemas e construir seu próprio conhecimento. Segundo colocar autor, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é entendida como um caso ou situações-problema, que conduzem a um estudo de caso. É uma metodologia focada na aprendizagem, pesquisa e reflexão que os alunos seguem para chegar a uma solução para um problema colocado pelo professor (ALMEIDA, 2020).

A utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da ABP, como aponta colocar autor, visa promover

a aprendizagem colaborativa em pequenos grupos, orientada para a resolução de problemas que são geralmente concebidos com base em notícias, onde se aprende pesquisando e buscando informações nos conteúdos e na experiência de trabalho em sala de aula. A aprendizagem é adquirida à medida que se avança na resolução do problema, que é assumida pelo aluno e não pelo professor, que desempenha um papel de mediador, negociador de significados. Esta forma de PBL implica abordar um problema integrador, que é o eixo norteador da unidade em estudo. Está estruturado em torno de uma sequência lógica de problemas limitados a esta situação, para chegar à solução do problema integrador no final da unidade (CORREIA, 2019).

O PBL como expõem Diesel, Baldez e Martins (2020), inclui atividades de aprendizagem de: exploração de ideias prévias, introdução de variáveis, síntese e transferência de conteúdo, e giram em torno da discussão de um problema.

Para Moran (2015), as atividades de aprendizagem que são propostas aos alunos em sala de aula devem promover que a construção e aquisição do conhecimento seja realizada em grupos de trabalho colaborativo, compartilhando significado, tendo em vista que a construção do conhecimento científico requer tempo e dedicação, que se evidencia na aplicação e repasse dos conteúdos adquiridos, além disso, essas atividades devem promover o aprendizado autônomo por meio da pesquisa e do trabalho pessoal.

A aprendizagem significativa como aponta Clement (2020), refere-se à capacidade dos alunos de relacionar o novo conhecimento com suas experiências prévias, compreender sua relevância e aplicá-lo de maneira significativa em contextos reais. Acredita-se que a implementação do PBL possa desempenhar um papel fundamental na promoção desse tipo de aprendizagem, uma vez que a abordagem proporciona oportunidades para os alunos se engajarem ativamente na resolução de problemas autênticos,

desafiando-os a desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração.

A motivação dos alunos de acordo com colocar Oliveira (2020), também é um aspecto importante a ser considerado, uma vez que está diretamente relacionada ao engajamento e ao interesse pela aprendizagem. A abordagem do PBL, por envolver situações reais e desafiadoras, pode despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, promovendo uma motivação intrínseca e um maior envolvimento com as atividades propostas. A pergunta de investigação que norteia este estudo é: A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) influencia a aprendizagem significativa dos alunos?

O estudo justifica-se pela importância em averiguar se a Aprendizagem Baseada em Problemas, promove a aprendizagem significativa junto aos alunos. E se subsidia na tomada de decisões por parte de educadores para promover práticas pedagógicas mais efetivas e envolventes, que potencializem a aprendizagem dos alunos e preparem-nos para os desafios que enfrentam no ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os efeitos da metodologia ativa, mais especificamente a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), na aprendizagem significativa dos alunos. Para atingir o objetivo proposto, será realizada uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. A revisão da literatura existente sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas e pesquisas anteriores relacionadas ao tema fornecerá uma base sólida para a investigação. Serão analisados estudos empíricos, teorias educacionais e práticas pedagógicas relacionadas à implementação do PBL em diferentes contextos educacionais. Ao investigar essa questão, espera-se fornecer subsídios para aprimorar as práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais envolvente, significativa e efetiva.

2. METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas são um conjunto de Métodos e Técnicas que segundo Valério e Moreira (2018) cujo objetivo principal é que o aluno seja o centro do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se um ser ativo desse processo e, por isso, as metodologias ativas concebem a aprendizagem de forma construtiva e processo não receptivo, no qual os alunos trabalham cooperativamente em equipes, constantemente discutindo, argumentando e avaliando o que aprendem.

A chave para a aplicação de metodologias ativas de acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017), centra-se em conhecer as necessidades, interesses e curiosidade dos alunos. Baseiam-se na necessidade de conhecer, pesquisar, observar e trabalhar. O interesse decorre da necessidade e é o que facilita a aprendizagem significativa, é necessária a intervenção do professor, no sentido de estimular tais necessidades em seus alunos, uma vez que geram mudanças positivas na formação de qualquer pessoa.

As metodologias ativas segundo Baldez, Diesel e Martins (2017) apresentam características importantes, entre as quais se destacam: seu principal interesse é que o aluno seja o protagonista do processo, aprendendo ritmos, usa o ambiente; eleva as experiências vividas à aprendizagem e estimula a solução de determinadas situações; as metodologias ativas dão um sentido diferente à sala de aula e fazem emergir a participação aberta e dinâmica, além de estimular a criatividade e também a parte crítica do aluno; promove a reflexão e independência de pensamento, um problema ou caso é o ponto de partida do processo de aprendizagem. Pretende-se que o que se aprende no processo tenha um caráter exemplar, para que os alunos sejam capazes de transferir conhecimentos, teorias e métodos da disciplina em que os aprenderam e relacioná-los com outros conhecimentos. Para Valério e Moreira (2018):

[...] A importância das metodologias ativas reside em determinar aspectos que giram em torno do aluno, que neste caso é a razão essencial da existência de tais metodologias (VALÉRIO e MOREIRA, 2018, p. 67).

Segundo os autores, as metodologias ativas são adaptadas a um modelo de aprendizagem em que o papel primordial corresponde aos alunos, que constroem conhecimentos a partir de orientações, atividades ou espaços concebidos pelo professor, devendo, portanto, ter o interesse de promover no aluno uma atitude de participação constante e ativa.

Para Ribeiro (2018), as metodologias ativas são baseadas na teoria de Piaget, pois ela explica como o conhecimento é formado. O desenvolvimento cognitivo é uma reorganização progressiva dos processos mentais, como resultado da fundamentação teórica e da vivência da prática de alguns conteúdos específicos, isso permite construir uma compreensão do mundo que os rodeia e, portanto, vivenciam discrepâncias entre o que já sabem e o que descobrem em seu ambiente. Ignorar a experiência e as atitudes e práticas atuais para a construção do conhecimento pode dificultar o processo pedagógico e impedir o alcance dos objetivos.

Segundo Baldez, Diesel e Martins (2017), a necessidade de gerar um conflito e equilíbrio cognitivo, permite que as situações educacionais tenham a forma de realizar um conflito no conhecimento do processo educativo em cada um dos alunos, de forma que questionem se o conhecimento tem uma resposta e pode explicá-lo, detalhar objetivamente para estimular a capacidade cognitiva dos alunos.

Com o exposto, Sikora (2020) as metodologias ativas no processo educativo manifestam-se de acordo com a objetividade de aprofundar cada conteúdo e, sobretudo envolver os alunos no campo prático, conseguindo assim a aplicação de métodos e técnicas que garantam a compilação de determinados trabalhos formativos.

Nesse ponto de vista, Silva (2020) pode-se dizer que as metodologias ativas fornecem elementos que potencializam uma formação integrada no aluno, pois inclui também, compreender sua parte intelectual, social, cultural e pessoal, permite que ele se conheça mais através do indivíduo trabalho,

mas também proporciona uma maior percepção da vida coletiva por meio do trabalho realizado em equipe.

Segundo Echeverría (2020), bons professores não questionam apenas em suas aulas, mas o fazem intencionalmente. Segundo a autora, uma estratégia benéfica para a aprendizagem seria formular questões que estimulem o pensamento dos alunos em vários níveis cognitivos, por exemplo, enunciar questões que envolvam relembrar fatos ou situações, aplicar, prever até avaliar ou julgar. Outra estratégia seria a construção de questões baseadas em pressupostos positivos, o que associaria o processo a eventos mais significativos para os educandos e, portanto, mais permanentes e aplicáveis a diferentes campos de atuação.

No ensino, conforme Cruz (2019), na aprendizagem significativa, determinadas ações dos professores partem da construção do conhecimento de forma sequencial, mas, em nenhum momento, pensam nas necessidades do educando, na sua interpretação da realidade, na forma como constrói o seu conhecimento e menos ainda, “na forma como desenvolve processos motivacionais que aumentam o nível de empenho dos alunos para adquirir e relacionar novos conceitos” (PERRENOUD, 2015, p. 83). É por isso que surge a necessidade de criar situações que façam a mediação entre o conhecimento como tal e as expectativas do aprendiz, permitindo-lhe criar sistemas de mediação cognitiva que possibilitem a internalização de conceitos, que são assimilados graças à interação social, a componentes interpessoais criados a partir da relação professor-aluno e que não poderiam se consolidar se não houvesse vontade de saber, de aprender, de construir ambientes motivadores que favoreçam os processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Vilela (2018) este tipo de aprendizagem ocorre quando o aluno como construtor de seu próprio conhecimento, estabelece relações entre os conceitos a serem aprendidos e lhes dá sentido a partir da estrutura conceitual que já possui, ou seja, de seus conhecimentos prévios e das experiências que já tem. Assim, a busca de respostas para problemas associados ao trabalho e a necessidade de responder a diversas questões de

acordo com seus conhecimentos e experiência proporcionam, então, a oportunidade de consolidar aprendizagens significativas que possibilitem ao aluno uma atuação efetiva em diferentes contextos.

Para Pinto (2019), o papel do professor na promoção da aprendizagem significativa dos alunos não deve necessariamente atuar como transmissor de conhecimentos ou facilitador da aprendizagem, sem mediar o encontro de seus alunos com os saberes para que possam orientar as atividades de seus alunos.

A aprendizagem nesse caso conforme Pinto (2019), ocorre apenas se uma série de condições forem satisfeitas: que o aluno seja capaz de relacionar de forma não arbitrária e substancial a nova informação com os conhecimentos e experiências anteriores e familiares que possui em sua estrutura de conhecimento.

Diesel, Baldez e Martins (2017), mencionam que a aprendizagem centrada no aluno apresenta um maior nível de comprometimento e trabalho, favorecendo a autonomia e gerando competências para aprender a aprender em colaboração com os pares. Isso lhe confere um papel de liderança, favorecendo a aprendizagem colaborativa e autônoma. Permite que os alunos desenvolvam competências de ordem superior, tais como: colaboração, autoaprendizagem etc., exigidas pela sociedade do conhecimento e úteis não só para a vida acadêmica, mas também para a vida profissional.

2.1. Aprendizagem baseada em problemas

Ribeiro (2018) definem PBL como "um método de aprendizagem baseado no princípio de usar problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos". Desde que foi proposto na McMaster University School of Medicine, o PBL vem evoluindo e se adaptando às necessidades das diferentes áreas em que foi adotado, o que fez com que sofresse muitas variações em relação à proposta original.

A aprendizagem PBL é centrada no aluno segundo Cruz (2019), sob a orientação o aluno deve assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, identificando o que precisa saber para melhor entender e lidar com o problema que está trabalhando e determinar onde obter as informações necessárias (livros, revistas, etc.). Os professores tornam-se consultores para os estudantes. Desta forma, é permitido que cada aluno personalize seu aprendizado, concentrando-se em áreas de conhecimento ou compreensão limitada e perseguindo suas áreas de interesse.

A aprendizagem ocorre em pequenos grupos de alunos, que segundo Baldez e Martins (2017, p. 67):

[...] Na maioria das primeiras escolas médicas que implementaram o PBL, os alunos os grupos de trabalho eram constituídos por 5 a 8 ou 9 alunos. No final de cada unidade curricular, os alunos mudavam aleatoriamente de grupo e trabalhavam com um novo tutor. Isso lhes permitiu ganhar prática em um trabalho intenso e eficaz, com uma variedade de pessoas diferentes.

Como explica o autor, os professores são facilitadores. O papel do tutor na PBL pode ser melhor compreendido em termos de comunicação metacognitiva. O tutor coloca questões aos alunos que os ajudam a questionar-se e a encontrar por si próprios a melhor rota de compreensão e gerenciamento do problema. Eventualmente, os próprios alunos assumem esse papel, exigindo-se uns dos outros. Para inibir o risco de o tutor cair na prática pedagógica tradicional e fornecer informações e orientações diretas aos alunos, segundo Baldez e Martins (2017), McMaster promoveu o conceito de tutor leigo, o que significava que os professores assumiam a tutoria em unidades curriculares com conteúdos nos quais não eram especialistas. Atualmente está comprovado que os melhores tutores são aqueles que são especialistas na área de estudo e também especialistas na difícil função de tutor.

No PBL o problema representa o desafio que os alunos enfrentarão na prática e fornece relevância e motivação para aprender. Para compreender o problema, na visão de Valério e Moreira (2018), alunos identificam o que eles

terão que aprender. O problema, portanto, dá a eles um foco para integrar informações de muitas disciplinas.

Na concepção de Baldez e Martins (2017), tornar a sala de aula um espaço ativo e dialógico deve ser um trabalho constante por parte do professor. Reconhecer um aluno como um sujeito líder em sua aprendizagem. É possível reconhecer caminhos e estratégias que permitem ao professor implementar atividades em que o jovem tome nas mãos a decisão do que, como e onde aprender.

Conforme Baldez e Martins (2017), para o caso do ABP, é realizada uma investigação diagnóstica buscando detectar as concepções de professores e alunos quanto à resolução de problemas, o que fornece um resultado interessante quanto à eficácia dos métodos fortemente atrelados a processos que incentivam mecanismos de repetição e ações que validam isso no processo de resolução, “aproximar-se mais de uma metodologia behaviorista do que construtivista” (BALDEZ E MARTINS, 2017, p. 70).

Segundo Vilela (2018), as metodologias ativas como processo de inovação em sala de aula, é um método de aprendizagem baseado na participação ativa e cooperativa e no diálogo democrático dos alunos sobre uma situação real. Consiste em três dimensões: papel ativo dos alunos, nível de cooperação dos alunos e capacidade de diálogo para chegar a um consenso. Nesse caso, no processo de ensino e aprendizagem o professor torna-se um mediador ou guia desse processo, proporciona aos alunos contextos reais de aprendizagem e os envolve na concepção, resolução de problemas e, sobretudo, em tomada de decisão e a atividade de pesquisa que ela envolve, a diferença mais marcante com o ABP é que ele envolve o aluno em seu aprendizado. Finalmente, a aprendizagem colaborativa é um sistema cuidadosamente projetado de interações que organiza e induz influência recíproca entre os membros de uma equipe.

Para Valério e Moreira (2018), as atividades de aprendizagem são estruturadas de acordo com a seguinte classificação:

- ✓ As atividades de exploração caracterizam-se pela análise de situações concretas e simples, próximas, tanto quanto possível, da realidade dos alunos. Busca-se a expressão de ideias por meio de imagens ou verbalmente, em relação a um fenômeno observado cotidianamente. São atividades que promovem a discussão e resolução de problemas em sala de aula;
- ✓ Atividades para introduzir novas variáveis, orientar o aluno a explicar e adaptar modelos iniciais, identificar novos pontos de vista em relação ao conteúdo em estudo, resolver problemas levantados e buscar atributos que permitam definir os conceitos e relações entre ideias anteriores e novos conceitos. Devem ser tidas em conta as dificuldades que os alunos têm de ultrapassar, como o nível de abstração na formulação das ideias, o nível de complexidade das situações analisadas e discutidas; o modelo explicativo é construído pelos alunos;
- ✓ Atividades de síntese, aqui são apresentadas atividades de aprendizagem para que os alunos mostrem a estrutura de seus conhecimentos, o que aprenderam, as mudanças em seus pontos de vista, o que promove o nível de abstração das ideias mais importantes. A síntese é feita pessoalmente, de acordo com o grau de evolução de cada aluno e promove o desenvolvimento de argumentos e conclusões.

De acordo com Cruz (2019), as atividades de transferência ou aplicação são orientadas para a transferência e generalização dos conteúdos em diferentes contextos, ou seja, para explicar novos problemas mais complexos do que os iniciais. Isso é alcançado por meio de atividades de aprendizagem, oferecendo oportunidades para que os alunos apliquem seus conhecimentos em novas e diferentes situações, transferindo o conteúdo e alcançando uma aprendizagem significativa.

Durante o processo de interação dos alunos para entender e resolver o problema, conforme Echeverría (2020), consegue-se, além da aprendizagem do próprio conhecimento sobre o assunto, que eles possam elaborar um diagnóstico de suas próprias necessidades de aprendizagem que entendam a importância de trabalhar de forma colaborativa, desenvolver

habilidades de comunicação, análise e síntese de informações, além de comprometer-se com seu processo de aprendizagem.

A intervenção metodológica no âmbito do ABP segundo Spada (2019), visa estabelecer a sua influência nas estratégias de aprendizagem, motivação e rendimento acadêmico. Ou seja, garantir que os alunos aprendam a aprender desenvolvendo estratégias de aprendizagem profundas e elaborativas, que conduzam a uma aprendizagem significativa e funcional, através de várias atividades de aprendizagem, trabalhadas pelos alunos de forma colaborativa.

Portanto, o uso da metodologia ativa, baseada em problemas, favorece as práticas pedagógicas dos acadêmicos e aponta para a conquista de aprendizagens mais significativas, o desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipe, o aprimoramento das habilidades de comunicação oral e escrita.

2.1. Aprendizagem significativa

A ideia central da teoria de Ausubel é a noção de "Aprendizagem Significativa". A aprendizagem significativa ocorre quando novas informações são incorporadas à estrutura cognitiva do aprendiz, ou seja, quando essas informações (ideia, relação etc.). A partir daqui, propõe-se uma nova forma de ensinar e aprender, valorizando os conhecimentos prévios, que o aluno possui, e a integração de novos, promovendo o desenvolvimento cognitivo. Que segundo Canada (2019):

[...] Um problema significativo e interessante para os alunos (por ser atual, típico de uma disciplina, perto de sua experiência etc.), cria o contexto no qual os alunos vão trabalhar. Posteriormente, a discussão em grupo serve ao propósito de ativar o conhecimento prévio que os alunos têm sobre o problema, permitindo-lhes contrastar com os outros e os adicionarem para ter um melhor entendimento inicial do problema (CANADA, 2019, p. 15).

Como explicou o autor, a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) busca criar um contexto envolvente e desafiador para os alunos, proporcionando um problema significativo e interessante para ser resolvido. Esse problema pode ser escolhido de forma a estar relacionado a situações atuais, ser típico de uma disciplina específica ou próximo da experiência dos estudantes.

Para Echeverría (2020), ao apresentar um problema que desperte o interesse dos alunos, a abordagem do PBL busca motivá-los desde o início do processo de aprendizagem. A relevância do problema para suas vidas ou áreas de estudo ajuda a estabelecer uma conexão entre o conteúdo acadêmico e sua aplicação prática. Dessa forma, os alunos se sentem mais engajados e estimulados a buscar soluções.

Após a apresentação do problema, Clement (2020) explica que é promovida a discussão em grupo. Essa etapa tem como objetivo ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao problema apresentado. Os alunos devem ser incentivados a compartilhar suas ideias, perspectivas e experiências anteriores relacionadas ao tema. Essa troca de conhecimentos permite que os alunos contrastem suas próprias percepções com as dos colegas e acrescentem novas informações, resultando em um entendimento inicial mais completo do problema.

A discussão em grupo no contexto do PBL, como expõem Oliveira (2020), é essencial para o processo de construção coletiva do conhecimento. Ela promove a interação entre os alunos, estimulando a troca de ideias e a colaboração. Essa interação facilita a construção conjunta de soluções e estratégias para abordar o problema em questão.

Ao envolver os alunos em discussões em grupo, Brandão (2021) aponta que a metodologia do PBL busca ativar suas habilidades de pensamento crítico e promover uma compreensão mais aprofundada do problema. Essa abordagem colaborativa proporciona um ambiente propício para que os alunos compartilhem diferentes perspectivas e enriqueçam seu

entendimento do problema por meio da contribuição mútua. Dessa forma Brandão (2021) discorre que:

[...] a combinação do problema significativo e interessante com a discussão em grupo na Aprendizagem Baseada em Problemas permite que os alunos ativem seu conhecimento prévio, comparem suas ideias com as dos outros e construam um entendimento inicial mais completo do problema (BRANDÃO, 2021, p. 62).

Essa etapa inicial como colocou o autor, é fundamental para preparar os alunos para a próxima fase do processo de aprendizagem, na qual eles buscarão soluções, aprofundarão seus conhecimentos e desenvolverão habilidades essenciais para enfrentar desafios reais.

Além disso, Echeverría (2020) acrescenta que a discussão em grupo no contexto da Aprendizagem Baseada em Problemas também tem o objetivo de promover a reflexão crítica dos alunos. Ao compartilhar suas perspectivas e ouvir as opiniões dos colegas, os alunos são desafiados a questionar suas próprias ideias e assumir uma postura mais analítica em relação ao problema apresentado. Esse processo de reflexão crítica contribui para o desenvolvimento do pensamento independente e da capacidade de avaliar diferentes abordagens e soluções.

A discussão em grupo segundo Clement (2020), também permite que os alunos desenvolvam habilidades de comunicação eficaz. Eles são encorajados a expressar suas opiniões de forma clara e fundamentada, ouvindo atentamente os pontos de vista dos colegas e colaborando na busca de soluções. Através dessa interação, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar diferentes perspectivas e a construir um conhecimento coletivo mais rico.

Outro aspecto importante da discussão em grupo na Aprendizagem Baseada em Problemas, de acordo com Oliveira (2020), é o estímulo à criatividade e à busca por soluções inovadoras. Ao reunir diferentes mentes e experiências, o ambiente de discussão em grupo proporciona um espaço propício para a geração de ideias e a exploração de diferentes caminhos para resolver o problema em questão. Os alunos são encorajados a pensar de

forma criativa, a desafiar o status quo e a considerar abordagens não convencionais para encontrar soluções eficazes.

Pastorio e Fragoso (2022) apontam que é importante ressaltar que a discussão em grupo não se trata apenas de uma troca de ideias aleatórias, mas sim de um processo guiado e estruturado. O facilitador do PBL desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo direcionamento e incentivando a participação ativa de todos os alunos. O facilitador também pode fazer perguntas provocativas e estimular o debate, a fim de aprofundar a compreensão do problema e fomentar a reflexão crítica.

Em suma, a discussão em grupo na Aprendizagem Baseada em Problemas desempenha um papel central na ativação do conhecimento prévio dos alunos, na promoção da reflexão crítica, no desenvolvimento de habilidades de comunicação e colaboração, na estimulação da criatividade e na busca por soluções inovadoras. Essa abordagem colaborativa e participativa cria um ambiente de aprendizagem estimulante, que favorece o engajamento dos alunos e promove uma compreensão mais profunda e significativa do problema a ser abordado.

Dessa forma, Pastorio e Fragoso (2022) explicam que, para que a aprendizagem seja significativa, o material utilizado para ensinar e aprender deve ser potencialmente significativo e o aluno deve demonstrar vontade de aprender. Ou seja, nesse processo, a nova informação entra em interação com uma estrutura de conhecimento específica que Ausubel chama de “conceito subsuntor”, existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Do exposto pode-se deduzir que a aprendizagem significativa seria o resultado da interação entre o conhecimento do aprendiz e a nova informação a ser aprendida. Dessa forma, o conhecimento prévio pode ser utilizado de forma eficaz na aquisição de conhecimento que favorece a transferência de conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo apresentado, sobre investigar os efeitos da metodologia ativa, especificamente a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) como influencia a aprendizagem significativa dos alunos, algumas conclusões podem ser destacadas.

Compreendeu que o uso da metodologia PBL proporciona um contexto significativo e interessante para os alunos, ao apresentar problemas autênticos e desafiadores. Isso desperta o interesse dos estudantes, pois eles conseguem relacionar o conteúdo acadêmico com situações reais, tornando a aprendizagem mais relevante e motivadora.

A discussão em grupo desempenha um papel essencial no PBL, permitindo que os alunos ativem seu conhecimento prévio, compartilhem suas perspectivas e enriqueçam seu entendimento do problema. A troca de ideias e a colaboração entre os estudantes promovem uma compreensão mais profunda e ampla do assunto em questão.

Por meio da discussão em grupo, os discentes desenvolvem habilidades de pensamento crítico, questionando suas próprias ideias e avaliando diferentes abordagens. Eles aprendem a argumentar, a ouvir atentamente as opiniões dos outros e a considerar diferentes perspectivas, o que contribui para uma reflexão crítica mais ampla.

O resultado do estudo apresentou que a participação na discussão em grupo no contexto do PBL também fortalece as habilidades de comunicação dos alunos. Pois, passam a aprender a expressar suas ideias de forma clara e fundamentada, além de ouvir ativamente e colaborar com os colegas. Essas habilidades são valiosas não apenas para a aprendizagem, mas também para a interação social e profissional.

Outra importante compreensão consiste, que o ambiente de discussão em grupo na metodologia PBL estimula a criatividade dos alunos, encorajando-os a buscar soluções inovadoras para os problemas

apresentados. A diversidade de ideias e a colaboração entre os estudantes favorecem a geração de propostas originais e a consideração de abordagens não convencionais.

Considerando essas conclusões, fica evidente que a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) desempenha um papel significativo na promoção da aprendizagem significativa dos alunos. Essa abordagem estimula o engajamento, a reflexão crítica, o desenvolvimento de habilidades de comunicação e colaboração, além de incentivar a criatividade e a busca por soluções inovadoras.

Conclui que ao adotar o PBL como estratégia pedagógica, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, proporcionando aos alunos uma experiência educacional mais significativa e relevante. Através da participação ativa na resolução de problemas, os estudantes são incentivados a construir seu próprio conhecimento, a aplicar o que aprenderam em contextos reais e a se tornarem aprendizes autônomos e críticos. No entanto, é importante ressaltar que a implementação eficaz do PBL requer um planejamento cuidadoso, o suporte adequado do facilitador e a criação de um ambiente propício para a discussão em grupo. Além disso, é necessário um contínuo acompanhamento e avaliação para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados e que os alunos se beneficiem plenamente dessa abordagem.

Portanto, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) mostra-se como uma metodologia promissora para promover a aprendizagem significativa dos alunos. Através da apresentação de problemas autênticos e do estímulo à discussão em grupo, os alunos têm a oportunidade de ativar seu conhecimento prévio, desenvolver habilidades de pensamento crítico, aprimorar suas habilidades de comunicação e colaboração, e estimular a criatividade na busca por soluções inovadoras. Essa abordagem cria um ambiente de aprendizagem estimulante, que favorece o engajamento dos alunos e promove uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos. No entanto, é importante destacar que a implementação eficaz do

PBL requer planejamento e suporte adequados, bem como uma avaliação contínua para garantir o alcance dos objetivos de aprendizagem. Ao adotar o PBL como estratégia pedagógica, os educadores podem potencializar a aprendizagem dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real e tornando a experiência educacional mais relevante e significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S. **Facilitar a aprendizagem**: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000200006>>. Epub. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000200006>. Acesso em: 2023.

BALDEZ A. L. S.; DIESEL A.; MARTINS S. N. **Os Princípios das Metodologias Ativas de Ensino**: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>. Acesso em: 2023.

BRANDAO, R. V. **Aprendizagem significativa**. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 28(3), 507-545, 2021. <https://10.5007/2175-7941.2011v28n3p50>. Acesso, 2023.

CANADA, Maurício Flávio. **As principais vertentes da aprendizagem baseada em problemas (ABP)**. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Universidad Gran Asunción. 172 pgs, 2019.

CLEMENT, L. A. **Aprendizagem significativa e Resolução de problemas de lápis e papel numa abordagem investigativa**. *Experiências em Ensino de Ciências*, 7(2), 98-116. Artmed, 2020.

CORREIA, Thávyla Ellen Duarte et al. **Das concepções às práticas: metodologias ativas e suas contribuições para o ensino de Biologia**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59791>>. Acesso em: 2023.

CRUZ, João Manoel Magalhães. **As tecnologias digitais e metodologias ativas na formação continuada de professores: uma aplicação no ensino fundamental** / João Manoel Magalhães Cruz – 2019.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS; Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** Revista Thema, v. 14, n.1 p. 268- 288, 2021. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/404/295>>. Acesso em: 2023.

ECHEVERRÍA, M. D. P. P. **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender.** Em Pozo, J.I. (Org.), *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender.* Porto Alegre: Artmed, 2020.

MORAN, J. M. BACICH, L.; **Metodologias ativas no âmbito da ABP** [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2019. <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso, 2023.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, **Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 2023.

NASCIMENTO, Tuliana Euzébio do & Cadidja Coutinho. **Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências.** Multiciência Online. 2016 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Santiago. <http://urisantiago.br/multicienciaonline/adm/upload/v2/n3/7a8f7a1e21d0610001959f0863ce52d2.pdf>. Acesso, 2022.

OLIVEIRA, V., S. **Resolução de problemas abertos como um processo de modelagem didático- científica no Ensino de Física.** *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 42, e20200043., 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0043>. Acesso, 2023.

PASTORIO, Dioni Paulo; FRAGOSO, Tainá Almeida. **Investigação científica em sala de aula: uma análise da aprendizagem significativa dos problemas apresentados em uma atividade didática.** *Rev. enseñ. fís.*, v. 34, n. 1, p. 31-40, jun. 2022. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2250-61012022000100031&lng=es&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.55767/2451.6007.v34.n1.37946>. Acesso em: 2023.

PELIZZARI, A. et al. **Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel.** Revista PEC, 2001/2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <

http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>.Acessado em: 2023.

PINTO, A. S. da S. et al. **Inovação didática** - projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de Aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “peer instruction”. Janus, v. 9, n. 15, p. 75-87, 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/582/412>. Acesso em: 2023.

RECH, Greyson Alberto. **Metodologias ativas na formação continuada de professores de matemática**. Dissertação/Ensino de Ciências Exatas, CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES. Lajeado-SC, 2016.

RIBEIRO, L.R. de C. **Aprendizagem Baseada em Problemas uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EduFSCAR, 2018.

SIKORA, Andrea. **Sequência Didática com Metodologias Ativas para o Ensino de Anatomia e Fisiologia Humana no Ensino Médio**, CURITIBA, 2020.

SILVA, Maria Joicilene Santana da. **A aprendizagem baseada em problemas na formação inicial de professores de ciências biológicas do oeste do Pará**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 07 jul. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/3152>. <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/3152>. Acesso em: 2023.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. **Metodologias Ativas: Das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 17, n. 52, p. 455-478, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em: 2023.

VALÉRIO, M.; MOREIRA, A. L. O. R. **Sete Críticas à Sala de Aula Invertida**. Revista Contexto & Educação, n. 106, p. 215-230, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7890>. Acesso em: 2023.

VILELA, D. S. **Usos e jogos de linguagem na Matemática: Diálogo entre filosofia e educação matemática**. Coleção contextos da ciência. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO

Cecília Oliveira da Silva¹⁶

RESUMO

Uma das principais preocupações da matemática é a resolução de problemas; o mesmo que geralmente é complicado para grande parte dos alunos, por isso muitos pesquisadores didáticos especialistas na área trabalham permanentemente na criação de teorias que permitam entender sua complexidade e assim favorecer o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, apesar da dedicação e esforço de estudiosos, o problema continua a existir, apresentando enormes dificuldades para os alunos na resolução desses problemas, o mesmo que se reflete no baixo aproveitamento que obtêm nas diversas avaliações em que participam. Por meio de um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico foi traçado o objetivo deste estudo: explorar a resolução de problemas como estratégia metodológica para estimular o pensamento crítico e criativo dos alunos. Buscamos compreender a complexidade desse processo e examinar as teorias e abordagens existentes que visam melhorar o ensino e a aprendizagem de resolução de problemas. O questionamento compreende: Qual é o impacto da utilização da resolução de problemas como estratégia metodológica no estímulo ao pensamento crítico e criativo dos alunos? Além disso, pretende-se identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse contexto e analisar as consequências dessas dificuldades em seu desempenho acadêmico. Com base nessas análises, buscou propor orientações e estratégias eficazes que auxiliam a desenvolver habilidades de pensamento crítico, aprimorar sua capacidade de análise e avaliação e incentivar a busca por soluções inovadoras. Através desse estudo, como resultado espera contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem da resolução de problemas, visando o desenvolvimento integral dos alunos e o seu sucesso acadêmico.

Palavras-chave: Resolução. Problemas. Desenvolvimento. Pensamento Matemático. Aprendizagem.

ABSTRACT

One of the main concerns of mathematics is problem solving; the same thing that is usually complicated for most students, which is why many specialist didactic researchers in the area are permanently working on creating theories that allow understanding its complexity and thus favoring the teaching and learning process. However, despite the dedication and effort of scholars, the problem continues to exist, presenting enormous difficulties for students in solving these problems, which is reflected in the low performance

¹⁶**Graduação:** Licenciatura em Matemática – UEA - Universidade do Estado do Amazonas; **Pós-graduação:** Metodologia do Ensino de Matemática da Educação Básica – UEA - Universidade do Estado do Amazonas; **Mestrado:** Mestrado em Educação – UNIDA - Universidad de La Integración de Las Americas – Paraguay- PY. cecilia.oliveira.silva42@gmail.com

they obtain in the various assessments in which they participate. Through a qualitative, descriptive and bibliographical study, the objective of this study was traced: to explore problem solving as a methodological strategy to stimulate students' critical and creative thinking. We seek to understand the complexity of this process and examine existing theories and approaches that aim to improve the teaching and learning of problem solving. What is the impact of using problem solving as a methodological strategy in stimulating students' critical and creative thinking? In addition, it is intended to identify the difficulties faced by students in this context and to analyze the consequences of these difficulties on their academic performance. Based on these analyses, it sought to propose effective guidelines and strategies that help to develop critical thinking skills, improve their capacity for analysis and evaluation and encourage the search for innovative solutions. Through this study, as a result, it hopes to contribute to the improvement of the teaching and learning process of problem solving, aiming at the integral development of students and their academic success.

Keywords: Resolution. Problems. Development. Mathematical Thinking. Learning.

1. INTRODUÇÃO

No âmbito escolar há necessidade de fortalecer a formação matemática das novas gerações. Diante disso, os processos de ensino e aprendizagem desempenham um papel fundamental, pois além de obter conteúdo teórico, pretende-se promover habilidades, competências e recursos mentais essenciais para enfrentar as demandas da sociedade atual e futura (FURTADO, 2019).

A resolução de problemas é uma situação de aprendizagem que vem sendo adotada quase universalmente por autores como Nascimento e Ramirez (2022, p. 51) “do ponto de vista epistemológico, o problema é a situação que mostra um determinado objeto, que gera em um sujeito a necessidade de sua modificação”. Consiste em apresentar situações problematizadas onde existe um grau de dificuldade para resolvê-las, que determina se é um problema ou um exercício, já que o problema não tem, à primeira vista para o sujeito, uma resolução acessível.

Conforme Silva (2020), existem dificuldades na compreensão dos problemas que não permitem uma busca adequada no caminho para a

resolução. O processo ensino-aprendizagem na maioria das vezes é ineficaz no ensino de resolução de problemas, pois existem bloqueios no processo de encontrar uma solução.

A resolução de problemas é uma estratégia metodológica que desempenha um papel fundamental no estímulo ao pensamento crítico e criativo. Em um mundo em constante transformação, enfrentamos uma ampla gama de desafios e obstáculos que exigem soluções inteligentes e inovadoras.

Nesse contexto, Coura (2019) explica sobre a capacidade de resolver problemas de forma eficaz e criativa se torna cada vez mais relevante. A resolução de problemas não se limita apenas a encontrar respostas corretas, mas envolve um processo que estimula a análise, a avaliação e a busca por soluções originais. Através dessa estratégia metodológica, somos incentivados a desenvolver habilidades de pensamento crítico, como a capacidade de questionar, analisar e avaliar informações de maneira lógica e reflexiva.

Além disso, a resolução de problemas promove o pensamento criativo, permitindo-nos explorar diferentes perspectivas, pensar fora da caixa e buscar alternativas inovadoras para superar os desafios. Nesta introdução, exploraremos os benefícios da resolução de problemas como estratégia metodológica, destacando sua importância na estimulação do pensamento crítico e criativo, bem como no desenvolvimento de habilidades essenciais para o sucesso em diversos aspectos da vida.

Com base na importância da resolução de problemas para o sucesso acadêmico e profissional, é essencial compreender como essa abordagem influencia o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos. A abordagem de resolução de problemas oferece oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento analítico, avaliação de informações, tomada de decisões fundamentadas e pensamento inovador.

A resolução de problemas de acordo com Franchi (2020) é uma habilidade essencial para o sucesso acadêmico e profissional, uma vez que capacita os indivíduos a enfrentar desafios complexos e encontrar soluções eficazes. Além disso, o pensamento crítico e criativo são competências cada vez mais valorizadas na sociedade contemporânea, que demanda soluções inovadoras e abordagens diferenciadas para problemas emergentes. O questionamento do estudo: Qual é o impacto da utilização da resolução de problemas como estratégia metodológica no estímulo ao pensamento crítico e criativo dos alunos?

Nessa circunstância, o estudo justifica-se sobre a importância em estudar a utilização da resolução de problemas como estratégia metodológica no ambiente educacional porque tem despertado interesse crescente entre pesquisadores e educadores. Acredita-se que essa abordagem possa estimular o pensamento crítico e criativo dos alunos, promovendo habilidades cognitivas e atitudes favoráveis ao enfrentamento de desafios de maneira reflexiva, analítica e original. O objetivo deste estudo é explorar a resolução de problemas como estratégia metodológica para estimular o pensamento crítico e criativo dos alunos.

O estudo será conduzido por meio de uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos de coleta e análise de dados. Será realizada uma revisão bibliográfica para embasar teoricamente a pesquisa, identificando as principais teorias e estudos relacionados à resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, e sua relação com o contexto educacional. É esperado um desenvolvimento significativo das habilidades cognitivas, como análise, avaliação, geração de soluções criativas e tomada de decisões fundamentadas.

2. A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

A resolução de problemas tornou-se uma parte essencial dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática. Magnani (2020) menciona uma obra importante considerada pioneira apresentada em 1945 por Pólya, que promoveu significativamente o estudo da resolução de problemas e a colocou entre os temas a serem investigados pela comunidade de Educação Matemática.

Segundo Lajolo (2016), o estudo que Pólya realizou implica em buscar uma ação adequada para alcançar um objetivo estabelecido, mas que o alcance não ocorre imediatamente. Nesse sentido Nascimento e Ramirez (2022), apontam que um problema deve representar um desafio para os alunos, de modo que sua solução forneça uma forma de conhecer seu ambiente.

Um problema também é considerado como uma situação que faz o aluno pensar conforme explica Henry (2021), e que o professor se propõe a fazer com que ele adquira novos conhecimentos, o que se verifica quando o aluno é capaz de colocá-lo em prática, por si mesmo, a qualquer momento e contexto de ensino e, na ausência de qualquer indicação intencional, denominada situação pedagógica instrutiva.

No que refere à resolução de problemas, segundo Oliveira (2018), implica em atividade mental mais exigente. A esse respeito, Cagliari (2019) menciona que o concebe como o uso de problemas ou projetos difíceis por meio dos quais os alunos aprendem a pensar matematicamente, levando em consideração que o termo difícil se refere a uma situação em que o aluno não conhece um algoritmo que leva imediatamente à solução.

Marques (2020) propõem o uso da resolução de problemas como meio para fazer matemática, onde os problemas não são vistos apenas como uma prática, mas sim constituem o cerne do processo e permitirão ao aluno construir seu conhecimento matemático.

Assim, Mendes (2019) argumenta que um problema matemático é uma situação que se propõe ao aluno adquirir novos conhecimentos matemáticos, que requer uma solução, mas que o método para o encontrar não é tão óbvio ou imediato. Da mesma forma, adota-se a visão de resolução de problemas apresentada por Stanic e Kilpatrick como explica Pavanello (2020), que considera como um meio para fazer matemática; assumindo papel fundamental no processo de ensino e permitindo que o aluno construa seu próprio conhecimento.

Essa concepção de problema e resolução segundo Machado (2021), é concebida como o conjunto de estratégias pedagógicas cuja finalidade é a aprendizagem de conteúdos matemáticos e estratégias para propor e resolver problemas. Como discorre o autor:

[...] A tarefa é melhorar as situações de aprendizagem dos alunos em matemática e fornecer ferramentas ao professor para o seu trabalho pedagógico, que lhe permita desenvolver progressivamente as competências e habilidades dos alunos para serem capazes de enfrentar as várias situações com mais sucesso. aprendizagem em matemática (MACHADO, 2021, p. 68).

Para melhorar a aprendizagem, como discorreu o autor, é necessário implementar diferentes formas de aprender e ensinar, incentivando a criatividade, que é uma das qualidades ao nível elevado do pensamento, raciocínio, pensamento crítico, onde os alunos perdem o medo e a angústia que sofrem perante a resolução de um problema, onde é evidente que têm enormes dificuldades em compreender e conseguir estabelecer estratégias que lhes permitam resolver as situações problemáticas levantadas. Santos e Mendes (2019) em seu trabalho de pesquisa, mencionam que os alunos afirmam que a matemática, e especificamente a resolução de problemas, lhes dá medo e angústia, chegando a afirmar que odeiam a matemática.

De acordo com D'Antônio (2020), surgiram várias estratégias e métodos de ensino que podem contribuir para melhorar as habilidades de resolução de problemas dos alunos, que pode ajudar a diminuir as dificuldades que surgem durante as aulas, pois por meio dela os alunos percebem a matemática mais de perto, contribuindo positivamente para o

aumento das estratégias de resolução, a criação de problemas deve ser resgatado para melhorar a aprendizagem e desenvolver o pensamento matemático e a criatividade tanto para os professores e alunos, para criar soluções diversas, novas e úteis; o sucesso da resolução de problemas está intimamente relacionado ao sucesso da formulação de problemas.

2.1. Estratégia pedagógica para fortalecer a competência na resolução de problemas matemáticos

A área de matemática causa apatia entre os alunos; pois conforme descreve Nascimento e Ramirez (2022), a resolução de problemas é a competência que apresenta maior dificuldade. Os alunos não têm capacidade para interpretar as situações levantadas, não conseguem estabelecer a relação entre a questão e os dados, dificultando-lhes o desenho de estratégias que lhes permitam encontrar a solução.

A esse respeito, como aponta Furtado (2019) as dificuldades estão relacionadas em alguns casos à falta de assimilação dos conteúdos dos diferentes blocos da área; outras vezes, baseiam-se na compreensão leitora, no uso da linguagem ou no desconhecimento de conceitos típicos de outras disciplinas que intervêm na situação colocada. Segundo Magnani (2020),

[...] A matemática constituiu tradicionalmente a tortura dos escolares em todo o mundo, e a humanidade tolerou essa tortura para seus filhos como um sofrimento inevitável para adquirir conhecimentos necessários [...]" (MAGNANI, 2020, p. 23).

Nesse mesmo pensamento Viana e Silva (2022) explicam que:

[...] A matemática tem a duvidosa honra de ser a disciplina menos popular do currículo... Os futuros professores e aqueles que já atuam, passam pelas escolas primárias aprendendo a odiar a matemática. Voltam à escola primária para ensinar as novas gerações a odiá-los (VIANA E SILVA, 2022, p. .13).

Os professores da área de matemática, observam no cotidiano escolar que os alunos carecem de ferramentas que lhes permitam compreender e interpretar os problemas matemáticos que lhes são apresentados, pois sua

atenção está voltada para a solução dos problemas. algoritmos ou na procura do resultado final, sem implementar uma estratégia metodológica que lhes permita desenvolver uma competência interpretativa. A esse respeito, Landsmann (2022), destacam:

[...] A resolução de problemas geralmente não é levada em conta, ou é abordada de forma bastante básica nas escolas, pois os tempos nem sempre rendem o que se espera, dando-se demasiada ênfase às operações mecânicas (cálculo processual) e esquecendo-se de desenvolver nos alunos a capacidade de "pensar matematicamente" que é o que importa (LANDSMANN, 2022, p. 15).

Como observou o autor, é importante destacar que um dos motivos pelos quais os alunos apresentam essas dificuldades é a dinâmica escolar que faz com que o professor concentre sua atenção no cumprimento de uma série de conteúdos obrigatórios estabelecidos pelo currículo escolar.

Neste sentido, Magnani (2020) coloca que o professor desempenha um papel importante na implementação de estratégias pedagógicas para o ensino da matemática, mas estas raramente são colocadas em prática nos vários contextos escolares. é evidente que em termos de resolução de problemas com operações básicas, eles são entregues aos alunos declarados para que "se defendam como podem" sem fornecer recursos que, quando aplicados, permitem que encontrem estratégias de solução, já que a preocupação do professor é administrar o pouco tempo que tem para cumprir o extenso conteúdo.

Por outro lado, Lajolo (2016) esclarece que os alunos não têm espaços de confronto e análise, após a realização dos processos avaliativos, para terem oportunidade de expressar as dificuldades que enfrentam na realização dos seus roteiros de trabalho. A resolução de problemas é um processo baseado no ensino da matemática; essa competência é o que dá sentido aos conteúdos que são ministrados na área. A esse respeito, Nascimento e Ramirez (2022) apontam:

[...] A formulação, tratamento e resolução de problemas é um processo presente em todas as atividades curriculares de matemática e não uma atividade isolada e esporádica; além disso, poderia se tornar o principal eixo organizador do currículo de

matemática, pois as situações-problema fornecem o contexto imediato no qual o trabalho matemático faz sentido, na medida em que as situações abordadas estão ligadas às experiências cotidianas e, portanto, são mais significativas para os alunos (NASCIMENTO E RAMIREZ, 2022, p. 52).

Da mesma forma, a resolução de problemas é a atividade mais complicada e importante que surge na matemática. Os conteúdos da área fazem sentido a partir do momento em que é necessário aplicá-los para resolver uma situação problemática". Cagliari (2019) menciona a formulação de problemas é um processo matemático complexo no qual os problemas são construídos a partir da interpretação pessoal ou significado que o aluno dá a uma situação específica ou a um problema previamente dado e isso pode ocorrer antes, durante ou depois da resolução do problema.

2.1. A definição de problemas na educação matemática

Segundo Bacquet (2021) a formulação de problemas é uma das habilidades básicas que deve favorecer os processos de resolução de problemas. De fato, em várias competências específicas ou indicações específicas os alunos resolvem problemas e depois formulam novos problemas com base numa situação apresentada textualmente, graficamente ou operações aritméticas. Da mesma forma, Machado (2021) menciona que um exercício ou problema rotineiro pode ser modificado para uma atividade que exige mais reflexão matemática, solicitando aos alunos que façam perguntas relacionadas ao entendimento das afirmações e conceitos.

Dessa forma, Machado (2021) coloca que propor problemas não é uma atividade nova, mas faz parte da solução de problemas há vários anos; no entanto, é nas últimas décadas que os investigadores em Educação Matemática lhe dão mais atenção e a identificam como uma linha de investigação.

Assim, Alves (2021) coloca que os alunos podem inventar ou reformular problemas durante a solução de um problema complexo,

alterando o tamanho dos números ou estudando um caso particular para entendê-lo melhor. Por exemplo, Nascimento e Ramirez (2022) explica que como podemos colocar o problema de uma maneira diferente? Como variar o problema descartando parte da condição? Essa atividade também pode ser realizada antes da resolução de um problema, quando o que se busca não é a solução, mas a abordagem de alguém com base em uma situação, imagem ou experiência. Por exemplo, no estudo de Furtado (2019) os alunos foram convidados a inventar um problema com base em uma determinada equação ou sistema de equações e na pesquisa de Magnani (2020), os alunos levantaram problemas baseados em imagens.

Martins (2020) considera que a formulação de problemas também pode ocorrer após a solução de um problema, modificando o objetivo, meta ou condição de um já resolvido para gerar novos problemas. Por exemplo, na proposta de Silva (2020), os alunos alteraram algumas hipóteses ou fizeram modificações nos requisitos de problemas previamente analisados.

Por outro lado, Viana e Silva (2022), como defensores deste tipo de atividade, defendem que os processos de resolução de problemas promovem a participação do aluno numa autêntica atividade matemática. Além disso, permitem adquirir uma aprendizagem significativa ao exigir uma contribuição pessoal e criativa nas habilidades matemáticas.

De fato, Landsmann (2022) mostra que é uma ferramenta que tem sido utilizada para melhorar as habilidades de resolução de problemas matemáticos, ter uma visão da compreensão dos alunos sobre conceitos e procedimentos matemáticos, desenvolver conhecimentos matemáticos, dar um ponto de vista sobre como os alunos gerenciam e estruturar seu próprio conhecimento matemático ou investigar como as crianças pensam sobre matemática.

Magnani (2020) em seu estudo também recolhem alguns dos benefícios ao propor problemas, em que o aumento do conhecimento matemático e linguístico contribui para o aumento da motivação, a diminuição

da ansiedade, a expiração de erros matemáticos frequentes e o aumento da criatividade. Como explica Soares (2018):

[...] Um professor pode criar problemas no processo de resolução, fazendo pequenas alterações que permitam uma melhor compreensão da resolução, pode também reformular o problema para reduzir medidas dos números envolvidos ou para analisar casos particulares da situação prevista e melhorar a compreensão (SOARES, 2018, p. 54).

Se um professor adquirir um alto nível de habilidade para propor problemas, ele poderá motivar e melhorar seu ensino para que seus alunos possam inventar questões que possam resolver favoravelmente, eles poderiam aumentar sua capacidade de ajudar no ensino de resolver problemas, pois podem contextualizar os problemas de forma que sejam mais relevantes para o aluno, onde no processo de criação conseguirá demonstrar o uso de conceitos e habilidades de resolução.

A criação de problemas é essencial no trabalho docente, como aclara Ferreira (2021), cada professor conhece o contexto dos seus alunos e as motivações que têm, constitui também um desafio aos seus conhecimentos e competências didáticas matemáticas, os professores devem identificar o conhecimento dos seus alunos a fim de relacioná-los com as tarefas que eles oferecem: "É por isso que professores competentes são necessários tanto na resolução de problemas quanto na criação de problemas" (Ferreira, 2021, p. 35).

A criação de problemas pelo professor de acordo com Cagliari (2019), permitirá que situações-problema sejam oferecidas com base no contexto do aluno e em suas necessidades e motivações de aprendizagem, permitindo uma melhor compreensão e incentivando a pesquisa, fortalecendo as habilidades e conhecimentos dos professores, causando empoderamento e segurança no aulas que desenvolve.

Em relação aos benefícios que a resolução de problema proporciona, segundo Martins (2020), ela permite aumentar o conhecimento e as habilidades matemáticas de professores e alunos, pois diminui a ansiedade

dos alunos, assim como diminui erros matemáticos, a criatividade aumenta, serve ao professor como uma ferramenta de avaliação para medir o grau de compreensão dos alunos sobre conceitos e relações estabelecidas sobre os temas desenvolvidos.

Portanto, de acordo com as contribuições gerais dos pesquisadores sobre a significativa importância da formulação de problemas na melhoria da aprendizagem em matemática e especificamente por meio da resolução de problemas, é preciso fazer mudanças na prática pedagógica voltada para o ensino oferecido pelo professor, que muitas vezes apenas limita-se a oferecer aulas tradicionais, geralmente focadas em exercícios algorítmicos e problemas de baixo nível cognitivo que não permitem o desenvolvimento de habilidades matemáticas e muito menos verificar se o nível de compreensão adquirido pelos alunos é adequado para que eles possam transferi-los para outras situações com novas condições em busca de solucionar diversos problemas em seu meio, pois um dos objetivos da matemática é que o aluno aplique o que aprendeu e assim avalie o grau de aprendizado adquirido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou contribuir para a compreensão do impacto da resolução de problemas como estratégia metodológica no estímulo ao pensamento crítico e criativo dos alunos. Os resultados obtidos poderão fornecer subsídios para aprimorar as práticas pedagógicas, destacando a importância de integrar a resolução de problemas de forma efetiva nos currículos escolares.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a valorização do pensamento crítico e criativo como competências fundamentais no contexto educacional. Ao evidenciar os benefícios da resolução de problemas como estratégia metodológica, espera-se incentivar educadores e formuladores de políticas educacionais a adotar abordagens inovadoras que promovam o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos.

Por fim, acredita-se que este estudo possa trazer benefícios tanto para os alunos, ao desenvolverem competências essenciais para enfrentar os desafios apresentados no cotidiano da sala de aula, assim como para a comunidade educacional como um todo, ao ampliar o conhecimento sobre a efetividade da resolução de problemas como estratégia metodológica no estímulo ao pensamento crítico e criativo.

Este estudo contribui para a compreensão da importância da resolução de problemas como uma abordagem educacional eficaz para estimular o pensamento crítico e criativo dos alunos. Os resultados destacam a necessidade de integração dessa estratégia metodológica nos currículos escolares, visando o desenvolvimento integral dos estudantes e a preparação para os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniele dos Santos. **Dificuldades de interpretação de problemas matemáticos no 9º ano: Causas e soluções.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 05, Vol. 01, pp. 26-41. Abril de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/interpretacao-de-problemas>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/interpretacao-de-problemas. Acesso, 2023.

BACQUET, M. **Matemática sem dificuldades:** ou como evitar que seja odiada por seu aluno. Tradução de: SCHNEIDER, M. E. Porto Alegre: Artmed, 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo, S.P: 7ª Ed. editora Scipione 2019.

COURA, Flávia Cristina Figueiredo. **Matemática e língua materna: propostas para uma interação positiva.** 13 p. Programa de Pós-graduação em Educação Faculdade de Educação, 2019. – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2019/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Coura.pdf>. Acesso em 2023.

D'ANTONIO, S. R. **Linguagem e matemática**: uma relação conflituosa no ensino? Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2020.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco**: as resistências da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: EDUFRGS, 2021.

FRANCHI, E. **Pedagogia do Alfabetizar Letrando**: da oralidade à escrita. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8ª ed. Editora Paz e terra, 2014.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro; BORGES, Marizinha Coqueiro. **Módulo: Dificuldades de aprendizagem**. Vila Velha-ES, ESAB–Escola Superior Aberta do Brasil, 2019.

HENRY, P. A. **A ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. Tradução de: CASTRO, M. F. P. de. Campinas: Editora da UNICAMP, 2021.

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Mercado Aberto, 2016.

LANDSMANN, Liliana. **Lo práctico, do científico y do literário**: três componentes em na nacional de alfabetismo. *In: Comunicação, linguagem y educação*, 2022.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna**: análise de uma impregnação mútua. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2021

MAGNANI, Maria Aparecida Ceravolo. **Formação de Leitores**: um salto necessário para a escola pública. Série Ideias, n. 13, p. 13-14, 2020.

MARQUES, Fernanda Pizzigatti. **A competência leitora e suas relações com processos de ensino e aprendizagem da Matemática** / Fernanda Pizzigatti Marques Jasinevicius, 149 f. Orientador: Nelson Antonio Pirola Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo, 2020.

NASCIMENTO, Francisca Nemézia Caldeira do. RAMIREZ, Ricardo Benítez. **Dificuldades da compreensão de leitura no ensino fundamental I: um estudo investigativo**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 12, Vol. 03, pp. 56-71. 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/compreensao-de-leitura>. Acesso, 2023.

OLIVEIRA GP de Mastroianni MTMR. **Resolução De Problemas Matemáticos Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Uma Investigação Com Professores Polivalentes.** Ens Pesqui Educ Ciênc (Belo Horizonte) [Internet].. May;17(Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte), 2018. 17(2)):455–82. Available from: <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170209>. Acesso, 2023.

SILVA, Cecília Oliveira. **Problemas Matemáticos: aprendizagem baseada no desafio da leitura, compreensão e interpretação de problemas matemáticos nas turmas de 9º ano da escola Estadual Professor Fernando Ellis Ribeiro, Itacoatiara, Amazonas, Brasil - Anos -2019/2020.** Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação - Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2022.

SILVA, Ezequiel. **Ler é, antes de tudo, compreender.** In: **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, p. 42-45, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros.** Autêntica, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2. graus.7ª ed. Cortez, 2020.

VIANA, Maria Betânia Rossi. SILVA, Jose Amauri Siqueira da. **O desafio do ensino-aprendizagem do componente curricular de história: na leitura, interpretação e produção textual.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 10, Vol. 02, pp. 05-23. Outubro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/componente-curricular>, Acesso, 2023.

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL TRES FRONTERAS-UNINTER-PY
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Delma Ferreira do Nascimento ¹⁷

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidad Tres Fronteras UNINTER-PY, para obtenção do título de Doutora em Ciências da Educação.

Qualidade de vida no trabalho de docentes que atuam em escolas públicas na região de fronteira internacional no Município do Oiapoque, Estado do Amapá – Brasil: uma expectativa da saúde do trabalhador

Período: janeiro/2019 a janeiro/2021

Orientadora Prof^a. Dra. Iranyr Maria Soares

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados da pesquisa de campo que foi realizada como parte de um trabalho de conclusão do doutorado na Universidad Tres Fronteras da Ciudad del Este, Paraguai, em 2021. O estudo trouxe como objetivo Analisar os fatores sociais que influenciam para a Qualidade de Vida dos docentes que atuam em escolas públicas em região de Fronteira Internacional no Município do Oiapoque, Estado do Amapá/Brasil. Procurou compreender as condições enfrentadas pelos professores e sua influência na qualidade de vida, considerando aspectos como moradia, lazer, segurança, geração de emprego, renda e saúde. Foram identificados fatores de risco que contribuem para uma baixa qualidade de vida, como sedentarismo, traumas físicos e psicológicos, afetando a saúde mental dos profissionais. Foram aplicados dois questionários, abrangendo dados sociodemográficos dos investigados, com o propósito em comparar resultados entre diferentes grupos, como sexo, estado civil, moradia, renda familiar, formação, tempo de serviço e nível contratual. A metodologia trabalhada foi qualitativa e quantitativa com estudo de campo, exploratória e descritiva. O instrumento utilizado constou de perguntas abertas e fechadas. O questionário padrão TQWL-42 foi utilizado para avaliar a qualidade de vida dos docentes em escolas em zona de fronteira. Resultado do estudo apontou que os participantes demonstraram ter noção da importância da qualidade de vida. Apenas 47% se mostraram muito satisfeitos com sua capacidade de trabalho, enquanto 91% expressaram insatisfação devido à falta de atendimento médico, 42% estavam insatisfeitos com o tempo disponível para atividades de lazer, 48% consideraram sua qualidade de vida no trabalho abaixo da média e 52% manifestaram insatisfação com as vantagens e benefícios

¹⁷ **Graduação:** Pedagogia - Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC. **Pós-graduação:** em Educação Especial e Inclusiva, Centro Universitário Internacional, UNINRER, Brasil. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia- Faculdade Internacional de Curitiba, Facinter. **Mestrado:** em Magister em Ciências da la Educacion- Universidad Internacional tres Fronteras, UNINTER, Paraguai. **Doutorado:** em Ciências da la Educacion – Universidad Internacional tres Fronteras, UNINTER, Paraguai.

oferecidos. Revelou também que 59% dos docentes estão satisfeitos com sua equipe de trabalho e 87% consideram importante o trabalho que realizam, 48% relataram que existe incentivo ou permite a participação em cursos e atividades relacionadas ao trabalho. Concluiu que a qualidade de vida dos docentes que trabalham na região de fronteira está associada à saúde, a valorização e a qualificação dos profissionais da educação, que são fundamentais para melhorar a qualidade de vida no trabalho e combater os impactos negativos do desgaste e da desvalorização da profissão.

Palavras-chave: Qualidade de Vida Docentes. Trabalho. Ensino Fundamental. I, II e Ensino Médio, Estresse no Trabalho.

ABSTRACT

This study presents the results of the field research that was carried out as part of a doctoral conclusion work at the Universidad Tres Fronteras of Ciudad del Este, Paraguay, in 2021. The study aimed to analyze the social factors that influence the Quality of Life of teachers who work in public schools in the International Border region in the Municipality of Oiapoque, State of Amapá/Brazil. It sought to understand the conditions faced by teachers and their influence on quality of life, considering aspects such as housing, leisure, safety, employment generation, income and health. Risk factors that contribute to a low quality of life were identified, such as a sedentary lifestyle, physical and psychological trauma, affecting the mental health of professionals. Two questionnaires were applied, covering sociodemographic data of the investigated, with the purpose of comparing results between different groups, such as sex, marital status, housing, family income, training, length of service and contractual level. The methodology worked was qualitative and quantitative with field study, exploratory and descriptive. The instrument used consisted of open and closed questions. The standard TQWL-42 questionnaire was used to assess the quality of life of teachers in schools in the border zone. The result of the study indicated that the participants demonstrated an awareness of the importance of quality of life. Only 47% were very satisfied with their ability to work, while 91% expressed dissatisfaction due to the lack of medical care, 42% were dissatisfied with the time available for leisure activities, 48% considered their quality of life at work to be below average. and 52% expressed dissatisfaction with the advantages and benefits offered. It also revealed that 59% of professors are satisfied with their work team and 87% consider the work they perform to be important, 48% reported that there is incentive or permission to participate in courses and activities related to work. It concluded that the quality of life of teachers working in the border region is associated with the health, appreciation and qualification of education professionals, which are fundamental to improving the quality of life at work and combating the negative impacts of wear and tear and devaluation. of the profession.

Keywords: Teachers' Quality of Life. Work. Elementary School. I, II and High School, Stress at Work.

1. INTRODUÇÃO

A presente investigação de tese trouxe como tema: Qualidade de vida no trabalho de docentes que atuam em escolas públicas na região de fronteira internacional no Município do Oiapoque, Estado do Amapá/Brasil: uma expectativa da saúde do trabalhador.

A pesquisa realizada estudou as mudanças e transformações que ocorrem no cotidiano escolar que interferem na qualidade de vida dos docentes que estão expostos a grandes riscos psicossociais no ambiente de trabalho, uma vez que enfrentam inúmeros desafios, assim como as condições de trabalho que influenciam como os aspectos de renda, habitação/moradia, lazer, segurança, geração de emprego e saúde.

Ao mensurar a Qualidade de Vida dos docentes da rede pública municipal urbana que atuam em zona de fronteira internacional no Município do Oiapoque-AP, neste estudo, buscou esclarecimentos acerca da qualidade de vida dos docentes, sobre os princípios e as vertentes do direito à saúde no contexto da qualidade de vida, promovendo um amplo estudo sobre o assunto embasado em autores como Farias e Nascimento (2012), Davoglio, Lettnin e Baldissera (2015), Ferro (2012), Lelis (2012), Leite (2013), Lima (2016), Massola (2018) e outros.

Durante o estudo levantou-se a hipótese que a melhoria da qualidade de vida e saúde no trabalho dos docentes que atuam em escolas públicas em região de fronteira internacional no Município do Oiapoque, Estado do Amapá, Brasil, estão relacionados aos fatores como: condições de moradia, acesso a serviços de saúde, segurança, geração de emprego, renda e aspectos culturais e sociais específicos da região de fronteira. Pode compreender que os profissionais da educação precisam ter uma vida saudável e um ambiente de trabalho sustentável e seguro para que possam desempenhar suas funções de forma eficaz. É necessário realizar modificações e proporcionar um aporte adequado para que eles tenham uma qualidade de vida moderna, baseada nos princípios e garantias fundamentais.

Considerando esses fatores durante a pesquisa, que teve por finalidade demonstrar como os aspectos da Qualidade de Vida, tanto dentro como fora do ambiente escolar, como se apresentam na relação entre professor, aluno e família, e como isso interfere no convívio social. Através da investigação, pode analisar os fatores que influenciam a qualidade de vida dos docentes que atuam em uma região de fronteira internacional, levando em consideração os aspectos físicos, mentais e sociais. Foram examinadas questões referentes a infraestrutura escolar, carga de trabalho, remuneração, suporte emocional, conciliação entre vida pessoal e profissional, entre outros fatores relevantes.

O fator motivador da escolha do tema consistiu em compreender esses elementos e os desafios que os professores vêm enfrentando e que as políticas públicas ainda não contribuem satisfatoriamente na melhoria da qualidade de vida desses profissionais, pois refletem no processo de ensino-aprendizagem, no bem-estar dos alunos e no fortalecimento dos vínculos familiares.

A respeito da metodologia utilizada foi classificada como qualitativa, quantitativa, exploratória descritiva, e os dados foram coletados por meio de questionário aplicados diretamente aos docentes participantes.

A dissertação está estruturada da seguinte forma, no que diz respeito ao Capítulo I, descreve a introdução, objetivos, as perguntas de investigação, o problema, as hipóteses variáveis e a justificativa. No Capítulo II, trata do Marco Teórico, onde é feito a revisão da literatura que procura discorrer sobre a qualidade de vida no trabalho docente, mensura os níveis de qualidade de vida, os indicadores socioeconômicos/ambientais psicológicos, os modelos clássicos de instrumento WHOQOL para a QV no trabalho esferas de domínios da QV, Autoavaliação da Qualidade de Vida no trabalho, formas de tabular os resultados do TQWL, discutiu também o Marco Legal dos Direitos Humanos Individuais e Coletivos da Saúde do Trabalhador, tipos de estresse, sintomas, causas estresse no trabalho e outros assuntos pertinentes.

Em relação ao Capítulo III, tratou do Marco Metodológico, que trouxe o tipo de investigação, nível, modalidades, universo/população, amostragens, instrumentos para coleta de dados, métodos e técnicas para coleta de dados, aspectos éticos da pesquisa, avaliações de risco/benefícios, procedimentos de organização dos dados a investigados. Sobre o Capítulo IV, correspondem ao Marco Analítico, que traz a apresentação e análise dos dados, o perfil dos participantes da pesquisa, a amostra, análise dos resultados qualitativos, discussão e resultados. Por fim, Conclusões Finais e as Recomendações,

Portanto, este estudo procurou contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, enfatizando a importância da qualidade de vida dos docentes e sua relação direta com o ambiente escolar e o convívio social. Espera-se que os resultados desta investigação possam servir como base para a implementação de políticas e práticas que promovam a valorização e o cuidado com os profissionais da educação, garantindo-lhes uma qualidade de vida adequada e, conseqüentemente, impactando positivamente toda a comunidade escolar.

Problema:

Como está se desenvolvendo a Qualidade de Vida dos Docentes deste grupo de trabalhadores e se suas contribuições estão de acordo com o perfil desejado para a educação nas escolas do Ensino Fundamental I, II e Médio do Oiapoque, Estado do Amapá?

Objetivo Geral:

Analisar os fatores sociais que influenciam para a Qualidade de Vida dos docentes que atuam em escolas públicas em região de Fronteira Internacional no Município do Oiapoque, Estado do Amapá/Brasil.

Objetivos Específicos:

- ✓ Caracteriza o perfil sociodemográfico dos docentes de escolas públicas do

Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio no Município do Oiapoque região de fronteira da Guiana Francesa (França), eo Estado do Amapá;

- ✓ Detectar os fatores de risco que contribuem para baixa Qualidade de Vida dos docentes nos aspectos da saúde físico e mental;
- ✓ Identificar os fatores sociais que influenciam a Qualidade de Vida dos docentes que atuam em escolas municipais e estaduais em zona de fronteiras internacional no Município do Oiapoque Amapá-Brasil;
- ✓ Avaliar as práticas de lazer desenvolvidas pelas escolas para estimar a qualidade de vida dos docentes;
- ✓ Verificar se o tempo de permanência do docente no mesmo ambiente tem algum favorecimento;
- ✓ Averiguar se há afetividade entre colegas em situação de baixo Qualidade de Vida, contribuem para a socialização dos mesmos;
- ✓ Relacionar a Qualidade de Vida dos docentes quanto aos vínculos empregatícios concursados e os não concursados que residem em zona de fronteira internacional e suas interferências na Qualidade de Vida destes.

Metodologia:

Dada a natureza do estudo e os seus objetivos, a pesquisa foi classificada como exploratória descritiva, com levantamento bibliográfico contendo vários autores renomados no assunto, com abordagem qualitativa e quantitativa, descritiva, não experimental, pois, a conjugação de elementos quantitativos e qualitativos possibilitam analisar os fatores sociais que influenciam na qualidade de vida dos docentes que atuam em escolas públicas num município de fronteira internacional Brasil/França (MINAYO *et al.*, 2000; SILVIA e MENEZES 2005; LAKATOS, 2007; GAYA, 2016).

Para análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo embasado em Bardin (2009), em que utilizou um conjunto de técnicas de análise das comunicações, em que os indicadores permitiram a inferência de conhecimentos relativos as informações coletadas

A população deste estudo foi composta por 330 docentes das escolas Estaduais e Municipais do Município do Oiapoque, Estado do Amapá-Brasil. Compreendendo a Educação Infantil, Ensino no Fundamental I, II, e Ensino Médio. A pesquisa foi realizada nas escolas Estaduais e Municipais. O tamanho da amostra foi de 330 docentes, de onde foi retirada uma amostra tendo em consideração o processo de exclusão.

Para a mensuração da Qualidade de Vida utilizou-se o instrumento TQWL-42, cuja validação é mundialmente reconhecida pela comunidade científica, consiste em um instrumento geral de avaliação da qualidade de vida no trabalho, que avalia tal variável de forma global, sem o enfoque prioritário em um aspecto ou população específica. O TQWL-42 que avalia a qualidade de vida no trabalho a partir de 42 questões, 40 seccionadas em cinco grandes esferas Biológica/Fisiológica/Psicológica/Comportamental, Sociológica/Relacional, Econômica/Política e Ambiental/Organizacional e duas questões que indagam de forma direta a autoavaliação da qualidade de vida no trabalho sob o viés do respondente. A expectativa da saúde do trabalhador.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados se apresenta relevante importância numa investigação científica, os questionários foi aplicado para levantamento de dados sociodemográfico e levantamentos de dados referentes a outras questões pertinentes a saúde do trabalhador numa expectativa de melhorias a fim de cruzar os dados e comparar resultados por estratos grupais como sexo, estado civil moradia renda familiar formação, tempo de serviços nível contratual, entre outros (questionárioem Anexo), de docentes de Escolas públicas Estaduais e Municipais em região de fronteira internacional Oiapoque-Amapá-Brasil (DEMO, 1997).

Resultados

A respeito dos resultados da pesquisa, apontam que os professores que atuam nas escolas investigadas na região de fronteira internacional no Município do Oiapoque, Estado do Amapá, Brasil, enfrentam desafios significativos em relação à sua qualidade de vida. Os participantes da

pesquisa demonstraram ter consciência da importância da qualidade de vida, porém apresentaram níveis abaixo da média em diversos aspectos avaliados. Esses resultados apresentaram a característica do perfil sociodemográfico dos professores que lecionam nas escolas públicas do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio no Município do Oiapoque, região de fronteira da Guiana Francesa (França), e do Estado do Amapá. Foi possível detectar fatores de risco que contribuem para uma baixa Qualidade de Vida dos docentes, tanto em termos de saúde física quanto mental.

Outro fator identificado, consiste nos fatores sociais que exercem influência na Qualidade de Vida dos docentes, que incluem questões relacionadas à infraestrutura escolar, condições de moradia, acesso a serviços de saúde, segurança, geração de emprego, renda e aspectos culturais e sociais específicos da região de fronteira. O estudo também avaliou as práticas de lazer desenvolvidas pelas escolas, a fim de estimar a qualidade de vida dos docentes. Verificou-se a importância do tempo de permanência do docente no mesmo ambiente, investigando se essa variável possui algum impacto favorável na qualidade de vida. Além disso, foi averiguado se a presença de afetividade entre colegas em situação de baixa qualidade de vida contribui para a socialização dos mesmos.

Em conclusão, este estudo revela a existência de desafios significativos que afetam a qualidade de vida dos docentes que atuam em escolas públicas em região de fronteira internacional. A partir dessas informações, podem ser propostas medidas e políticas para promover melhorias nas condições de trabalho e no bem-estar dos docentes, visando proporcionar uma qualidade de vida mais satisfatória nesse contexto específico. A saúde, o reconhecimento, a carga de trabalho equilibrada e as condições de remuneração e benefícios adequados são aspectos essenciais para melhorar a qualidade de vida desses profissionais. Recomenda-se a implementação de políticas e práticas que visem à valorização e ao cuidado com os docentes, visando o bem-estar dos profissionais e a promoção de uma educação de qualidade.

Considerações Finais

O estudo realizado utilizou um questionário WQO-QOL, TQWL-42 para avaliar a qualidade de vida dos docentes trabalhando em escolas em zona de fronteiras, concluiu que para os fatores como habitação/moradia, lazer, segurança, geração de emprego, rendas e saúde, o ambiente do trabalhador e a alimentação são determinantes que têm influência para a qualidade de vida. Outros fatores de risco que desencadeiam para a baixa qualidade de vida são o sedentarismo, os traumas físicos, os psicológicos com agravos na saúde mental dos trabalhadores que se tornam pacientes com sequelas graves, mobilidade reduzida e insatisfação nas relações sociais.

Neste estudo foi utilizado outro questionário, que traçou o perfil Sociodemográficos dos participantes, em que classificou a satisfação dos docentes em trabalhar em zona de fronteira, apesar das dificuldades por eles apontadas.

Em relação a percepção dos docentes quanto à Qualidade de Vida em situação de moradia em zona de fronteira internacional, é de que às vezes não há boa qualidade de vida em alguns aspectos. Isso interfere no fator social dos mesmos. Mas, quando se trata dos problemas enfrentados da melhoria da qualidade de vida no trabalho, a pesquisa identificou que os docentes estão no nível intermediário e satisfatório nos domínios: Psicológico, físico e relações sociais.

Verificou-se que existe no anseio dos docentes o compromisso de contribuir para uma melhor atuação e aprimoramento das relações interpessoais entre os docentes, uma vez que a baixa qualidade de vida interfere no bem-estar físico e mental. Enfim, ficou claro que as práticas que os docentes adotam que se caracterizam relação à saúde, demonstram que os mesmos não disponibilizam tempo para participarem efetivamente dos exercícios físicos em prol de sua saúde, assinalando a falta de tempo.

Compreendeu-se, que os docentes trabalham não só para melhoria de vida como as relações afetivas, em todos os seus aspectos, como também vêm contribuindo grandemente para as melhorias do ensino indicando

caminhos não só para melhoria na convivência, como também para a qualidade de vida com educação ofertada nas escolas.

Conclui-se, que esta investigação tende a contribuir para o Município, em outras instituições, para potencializar processos de reflexão que promovam políticas educacionais. Além disso, precisa ter em consideração grandemente uma forma de promover o contentamento dos docentes, propiciando o bem-estar desses profissionais que tanto já contribuíram e contribuem para a formação de todas as profissões.

REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, B. F., Melo, R. L. P., & Silva, J. P. **Sentido de vida, bem-estar psicológico e qualidade de vida em professores escolares.** 73-82, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v23n54/0103-863X-paideia-23-54-00073.pdf>. Acesso em: 22 Julho 2019.

DAVOGLIO, T. R.; LETTNIN, C. C.; BALDISSERA, C. G. **Avaliação da Qualidade de Vida em docentes brasileiros: uma revisão sistemática.** *Revista Proposições.* V. 26, n. 3 (78), p. 145-166, 2015.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços.** São Paulo: Papyrus, 1997.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. **Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em educação Física:** In: NASCIMENTO, J.v.; FARIAS, G. O (org.) **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à integração.** (p.61-79) Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2012.

FERRO, F. F. **Instrumentos para medir a qualidade de vida no trabalho e a ESF: uma revisão de literatura.** Dissertação (mestrado). UFMG. 2012. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/3756.pdf>> Acesso em 10.10.18.

GAYA, A. **Projeto de pesquisa científica e pedagógica: o desafio da iniciação científica.** Adroaldo Gaya e colaboradores. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2016. 426p

LAKATOS, Eva Maria/Marconi, Marina de Andrade (2007). **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6.ed, SP, Atlas.

LEITE, P. N. B. **Qualidade de vida e promoção da saúde.** *Revista de Psicologia, Cariri*, v.7, n.20, jul. 2013. Disponível em: 51 [file:///C:/Documents%20and%20Settings/computador/Meus%20documentos/Downloads/235-538-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/computador/Meus%20documentos/Downloads/235-538-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 26 mai.2016.

LELIS, I. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas.** Sociologia, v. 29, p. 152-174, 2012.

LIMA, V. Z.; SOUZA, A. V.; ALANO, J.; GANZER, P. P.; OLEA, P. M.; DORION, E. C. H.; NODARI, C. H.; CHAIS, C.; PRODANOV, C. C. **Indicadores da Qualidade de Vida no Trabalho e Sua Relação com o Ensino-Aprendizagem.** Espacios. Vol. 37, n.01, p. 21, 2016.

MASSOLA, Ricardo. **O que é qualidade de vida? Podemos medi-la.** (2018). Disponível em: <http://www.ricardomassola.com.br/o-que-e-qualidade-de-vida-podemos-medi-la>. Acesso em: 16/07/2018.

MESQUITA, R; DUARTE, F. **Dicionário de Psicologia.** São Paulo: Plátano Editora, S.A, 1996. 1.a Edição. Disponível em: xa.yimg.com/pt-br/img/pt-br/Dicionário+de+Psicologia+-+Raul+Mesquita+e+Fernand.

MINAYO, Maria C. S.; HARTZ, Zulmira M. A.; BUSS, P. M. **Qualidade de vida e saúde: um debate necessário.** Revista Ciência e Saúde Coletiva. Vol. 5, n. 1, p. 7-18. 2000.

RIBEIRO, Paulo Silvino. **"A importância da análise dos determinantes econômicos, sociais e políticos para a formulação de políticas sociais e de saúde";** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/a-importancia-analise-dos-determinantes-economicos-sociais-politicos.htm>. Acesso em 27 de agosto de 2019. As 19h15min.

RIBEIRO; L. A; SANTANA, L. C. **Qualidade de vida no trabalho: fator decisivo para o sucesso organizacional.** Revista de Iniciação Científica. Cairu, vol. 02, n. 02, p. 75-96. 2015.

ROCHA, S. S. L. & FELLI, V. E. A. (2004). Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 12 (1), 28-35. RODRIGUES, Marcus Vinicius Carvalho. **Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise no nível gerencial.** 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SILVEIRA, R.E.; REIS, N. A.; SANTOS, A. da S.; BORGES, M. R. **Qualidade de vida de docentes do Ensino Fundamental.** Revista de Enfermagem Referência, n. 4, Jul, 2011.

SILVIA, E. L.; MENEZES, E. M. E. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração da Dissertação.** 4. Ed. – Florianópolis: UFS. 2005. Disponível em: https://projeto.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4_ed.pdf> Acesso em: 10.09.18.

PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO NO PÓS-PANDEMIA QUE PODEM LEVAR À EVASÃO ESCOLAR

Alberto Jorge Ferreira de Oliveira¹⁸

RESUMO

Este artigo trouxe como objetivo em compreender o impacto pós-pandemia e os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio. A pandemia trouxe uma grande, repentina e dramática transformação na sociedade e afetou profundamente o sistema educacional. O fechamento da escola na modalidade presencial e a adoção do ensino a distância afetou negativamente o aprendizado dos alunos. O Ensino Médio é uma fase importante na formação dos alunos, onde muitos enfrentam desafios adicionais, como a necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar. A perda de familiares para a COVID-19 também foi uma realidade para muitos educandos, gerando um impacto emocional e psicológico significativo. O estudo apresentou um trajeto metodológico sustentado na pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. Trouxe como problema: Quais são os principais desafios enfrentados pelos estudantes do Ensino Médio no pós-pandemia que podem levar à evasão escolar? O resultado do estudo apontou que esses desafios e adversidades enfrentados pelos alunos, suas famílias e educadores no pós-pandemia foram imensos. Compreender o impacto pós-pandemia e os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio é crucial. O desligamento de milhares de estudantes da escola resultou em desafeição e evasão escolar com implicações educacionais graves, como a defasagem escolar. Além disso, as consequências da evasão podem se estender para questões econômicas, sociais e políticas a curto, médio e longo prazo. Concluiu-se, que é necessário examinar os desafios enfrentados pelos alunos, suas famílias e educadores, bem como as estratégias para lidar com esses problemas. Essa compreensão é essencial dos fatores de evasão escolar para mitigar as desigualdades educacionais e garantir oportunidades igualitárias de aprendizado para todos os estudantes no Ensino Médio, pois a falta de perspectivas de continuidade dos estudos, a forma classificatória como a escola está organizada, entre outros.

Palavras-chave: Evasão. Pandemia. Fatores. Ensino Médio.

¹⁸ **Graduação:** em Letras, UEA - Universidade do Estado do Amazonas; **Pós-graduação:** em Educação de Jovens e Adultos / PROMINAS; **Mestrado:** em Ciência da Educação – Universidad de La INTEGRACIÓN de LAS AMÉRICA – UNIDA. alberto.oliveira@seducam.pro.br

ABSTRACT

This article aimed to: understand the post-pandemic impact and the factors that contribute to school dropout in high school. The pandemic has brought about a huge, sudden and dramatic transformation in society and has profoundly affected the education system. The closure of the classroom-based school and the adoption of distance learning negatively affected student learning. High School is an important phase in the education of students, where many face additional challenges, such as the need to work to contribute to the family income. The loss of family members to COVID-19 was also a reality for many students, generating a significant emotional and psychological impact. The study presented a methodological trajectory based on qualitative, descriptive and exploratory research. It brought as a problem: What are the main challenges faced by high school students in the post-pandemic that can lead to school dropout? The result of the study pointed out that these challenges and adversities faced by students, their families and educators in the post-pandemic period were immense. Understanding the post-pandemic impact and factors that contribute to high school dropout is crucial. The dropout of thousands of students from school resulted in disaffection and school dropout with serious educational implications, such as school delay. In addition, the consequences of evasion can extend to economic, social and political issues in the short, medium and long term. It was concluded that it is necessary to examine the challenges faced by students, their families and educators, as well as strategies to deal with these problems. This understanding is essential for school dropout factors to mitigate educational inequalities and ensure equal learning opportunities for all students in high school, due to the lack of prospects for continuing studies, the way in which the school is organized, among others.

Keywords: Evasion. Pandemic. Factors. High school.

1. INTRODUÇÃO

O homem enfrentou diferentes tipos de pandemias como expõem Martins e Almeida (2020), ao longo de sua história, desde a praga de Atenas nos anos 430 a.C. uma doença que se originou na Etiópia e se espalhou para o Egito e a Líbia, afetando a Grécia e matando milhares de atenienses e espartanos, incluindo seu líder militar Perciles. Foi então seguida pela peste negra ou peste bubônica na Idade Média, que tirou a vida de 2.000 pessoas, bem como a varíola que remonta a 10.000 a.C. e ultrapassou 3 bilhões de mortes. A gripe espanhola foi outra pandemia que devastou cerca de 50 milhões de pessoas no final da Primeira Guerra Mundial. O vírus sexualmente

transmissível HIV foi uma pandemia descoberta nos Estados Unidos em 1981. (HODGES, 2020).

Segundo Almeida (2020), em meados do século XXI, a humanidade enfrenta uma nova pandemia e epidemias como a SARS2 no Sudeste Asiático, o Ebola na África, o MERS no Oriente Médio e a gripe AH1N1 em todo o mundo. Nos dias de hoje, Martins e Almeida (2020) aclara que o novo coronavírus COVID-19 são uma grande família de vírus que causam doenças que variam do resfriado comum a doenças mais graves. Este vírus foi detectado pela primeira vez na China em dezembro de 2019 e, desde essa data, se espalhou pelo mundo com mortes que já ultrapassam 566.000.

A pandemia adicionou outro grau de complexidade à educação, que vem do enfrentamento de desafios não resolvidos, como falta de qualidade, desigualdade, acesso e financiamento, que impactam os diferentes atores do setor. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) argumenta que os sistemas educacionais da América Latina já eram caracterizados por alta exclusão. Martins e Almeida (2020) mencionam que antes da crise da saúde, aproximadamente 7,7 milhões de crianças e jovens entre 6 e 17 anos não frequentavam a escola, assim como 18% dos jovens entre 15 e 17 anos. Consequentemente, espera-se que as lacunas de aprendizado e desempenho educacional entre alunos com diferentes origens sociodemográficas aumentem (RODRIGUES DE ALMEIDA, 2021).

Oliveira, Thums e Alves (2021) apontam que, para além dos prejuízos mais evidentes da pandemia (falecidos e infetados), o confinamento a que foi recorrido trouxe riscos para os alunos, principalmente ao nível da saúde nutricional, mental e física dos mesmos e dos seus familiares: 1) pela suspensão da merenda escolar diária que recebia grande parte da população estudantil; 2) devido ao medo da COVID-19 e ao estresse do distanciamento social, que aumentou a incidência e intensidade de ansiedade e depressão entre os alunos; e 3) pelo aumento do risco de violência, por passar o dia em ambientes potencialmente menos seguros do que a escola.

Almeida (2020) afirma que o desligamento de milhares de alunos da escola pode aumentar significativamente a desafeição, e que é possível que acabe sendo uma evasão real, com consequências educacionais de maior defasagem escolar, além de outras mais complexas de ordem econômica, social e natureza política a curto, médio e longo prazo. Apesar dessas dificuldades, são muitos os professores que têm sido uma força para a continuidade educacional dos alunos, porém, a situação de saúde motivou para transformar a educação. Dessa forma surge o problema do estudo: Quais são os principais desafios enfrentados pelos estudantes do Ensino Médio no pós-pandemia que podem levar à evasão escolar?

O estudo justifica-se em compreender os principais fatores que encaminham os alunos do Ensino Médio no pós-pandemia que podem levar à evasão escolar, assim como abordar os impactos significativos que a crise sanitária trouxe para a educação, pois a pandemia gerou uma série de dificuldades e adversidades que podem levar os alunos a abandonarem os estudos, resultando em consequências educacionais e sociais negativas.

Diante desse cenário, é pertinente identificar os efeitos da crise sanitária na educação, em contextos regionais. Segundo Menezes (2020), são representativos os casos específicos que podem ser analisados com metodologias qualitativas que permitem inferir achados generalizáveis a partir dos resultados, o que significa uma oportunidade de contribuir com algumas reflexões que permitem oferecer alternativas a partir de um ambiente imediato. O aluno recorre à evasão escolar por apresentarem baixo desempenho escolar ou baixa motivação que levam consequentemente para notas baixas, problemas de comportamento, faltas constantes, repetência de disciplinas, perda de ano ou semestre letivo, discriminação, entre outros. Por isso, é importante que pais, representantes e educadores estejam atentos às atitudes e dificuldades que podem ser observadas no aluno pós-pandemia, para que possam ser auxiliados e motivados e evitar que desistam dos estudos. Todos esses elementos têm sido debatidos por diversos autores com o intuito de desvendar a sociedade e, assim, compreender o papel da escola frente ao problema. Trata-se da necessidade de criar uma cultura de diálogo

e respeito para que os jovens não abandonem seus estudos. Por isso, o objetivo deste artigo consiste em compreender o impacto pós-pandemia e os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio.

2. A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO

A educação como explica Almeida (2020), é direito do povo e dever inevitável e inescusável do Estado. Em todo o mundo, apesar da pandemia, a educação continuou com estratégias didáticas ministradas remotamente, a virtualidade, o ensino a distância e a educação domiciliar continuaram.

Apesar deste problema de saúde, Oliveira (2021) menciona que os professores tiveram de se adaptar a um ritmo de trabalho diferente, de forma a alcançar a educação e formação dos educandos. A preparação tem sido árdua, mas a dificuldade com a conectividade constituiu num fator negativo que dificultou o processo de ensino-aprendizagem.

No contexto da emergência sanitária provocada pela pandemia, Martins e Almeida (2020) descrevem que muitas crianças e jovens foram afetados pelo encerramento das aulas presenciais. A alternativa da educação a distância tornou-se inviável para determinados setores, em alguns casos por falta de habilidades ou despreparo no uso de dispositivos, programas ou plataformas virtuais digitais, outros pelo acesso a ela, também foi eminente a saturação dos professores, o problema do fator emocional que afetou toda uma população.

A educação utilizada na pandemia segundo Dias (2020), consistiu na distância, virtual e domiciliar, que estiveram presentes neste processo de confinamento devido à pandemia; no entanto, a estratégia aplicada para o processo educacional não conseguiram atingir todos os setores, causando evasão escolar, não apenas nos países mais vulneráveis, mas em todo o mundo.

Os achados da educação mostram campos propostos, para não deixar para trás o processo educacional, Diogo (2021) comenta que os professores passaram a assumir a responsabilidade e as estratégias que implementaram em prol do conhecimento para os alunos, por exemplo, priorizar oportunidades de orientação, transmitir os conteúdos curriculares de maneira forma espontânea para alicerçar o aprendizado.

A educação na pandemia como expõem Martins e Almeida (2020), foi complexa não só para o aluno, mas também para o professor:

[...] a falta de tecnologia afetou ambos os sujeitos, pois o efeito de não ter aparatos tecnológicos impossibilitou o progresso. As iniciativas de incentivo à educação em tempos de confinamento também foram um fator importante para pais, familiares ou representantes, uma vez que envolveram no andamento da educação de seus filhos (MARTINS E ALMEIDA, 2020, p. 45).

Como apontou os autores, a nível do país, a pandemia dificultou a vida plena dos cidadãos, o impacto no encerramento das aulas causara dificuldades no ensino, a interrupção da aprendizagem dos educandos, o aumento do abandono escolar, a crise econômica, afetação nos lares, entre outros fatores de longo prazo que restringem o desenvolvimento e o bem-estar humanos.

Em setores vulneráveis, Oliveira, Thums e Alves (2021) colocam que a crise educacional tem sido evidenciada, o aprendizado caiu completamente para quem não teve oportunidade de acessar a internet, a falta de conhecimento dos familiares não favoreceu na educação domiciliar, afetando o ritmo do conhecimento. A saúde mental também contribui para a estabilidade educacional, crianças e adolescentes têm sido afetados pelos problemas da pandemia que atingiu o lar.

A crise educacional não é vista apenas no Brasil, mas em todo o mundo, a pandemia gerou instabilidade; apesar deste problema, a educação deve continuar a gerar ideias e estratégias que cheguem aos setores vulneráveis. Para Menezes (2020) a pandemia representou uma mudança abrupta na saúde, na economia e no sistema educacional, o que não estava

previsto, apesar dessas dificuldades, a educação é perene no desenvolvimento dos alunos. Alguns países já tinham educação virtual, estes também foram afetados devido aos problemas de estresse e ansiedade de contágio, dificultando a concentração na educação.

A adoção massiva da educação a distância, como a clara Oliveira (2021), após a emergência sanitária, mostrou contradições nos sistemas educacionais, por exemplo, uma educação virtual, se não há dispositivos tecnológicos em casa, em certos setores há tecnologia, mas falta conhecimento.

Apesar dessas dificuldades em todos os países do mundo, Gomes (2021) esclarece que a opção correta para continuar com a educação foi a domiciliar, virtual e remota. As complexidades evidenciadas no sistema educacional, no entanto, cursos foram implementados para que os professores pudessem se preparar no uso de plataformas digitais e, assim, contribuir com a educação.

Perante os desafios que a educação enfrenta hoje, fruto de uma pandemia global, Alves e Faria (2020) salientam que é necessário primeiro perceber e compreender que desde a sua origem a educação está centrada na formação, de tal forma que os sentimentos intelectuais, a moral pessoal, como resposta a uma situação do contexto, a fim de estabelecer normas para uma convivência saudável e estar em pé de igualdade com a sociedade onde vivem. Da mesma forma, dentro da filosofia da educação está a de promover valores, o que a torna considerada uma instituição social.

2.1. Os efeitos negativos da evasão escolar pós-pandemia

Para o presente estudo, uma variedade de fontes de pesquisa fora analisada a fim de coletar as informações correspondentes; abandono escolar. Para Araújo (2021), o abandono escolar é um termo comumente usados em todo o mundo para se referir a evasão escolar. É a situação em que

o aluno, após um processo cumulativo de separação ou afastamento, começa a se retirar antes do tempo estabelecido pelo sistema educacional sem obter nota ou certificado escolar.

O pesquisador como Costin (2020), indica que o abandono escolar ou a deserção são dois conceitos que têm vindo a ser utilizados para referir um fenómeno no ensino que tem a ver com o fato de um grande número de jovens abandonar a sala de aula. Ressalte-se que esse fenómeno ocorre devido a diversos fatores, alguns considerados determinantes do fenómeno e outros estruturais, determinantes. No entanto, esta tem sido a área em que mais casos de deserção se têm verificado e sobre a qual existe mais informação. Vale ressaltar que a deserção pode ocorrer em qualquer nível educacional.

Normalmente, esse fenómeno está associado a fatores específicos que Martins e Almeida (2020) classificam como variáveis endógenas e exógenas. As endógenas referem-se às características intrínsecas da criança, como a capacidade de aprendizagem, o seu interesse pela escola ou o seu nível de desenvolvimento. As variáveis exógenas, por outro lado, estão mais relacionadas a fatores económicos, condições familiares, desastres naturais, etc. Atualmente, devido à pandemia de COVID-19, podemos encontrar números preocupantes de evasão em todo o mundo. Essa é uma variável exógena que afeta o abandono. Estima-se que 61 milhões de crianças ainda estejam fora da escola, metade das quais vive na África subsaariana.

Saviani e Galvão (2021) realizaram uma investigação sobre as causas do abandono escolar: O abandono escolar não tem uma causa simples ou única, mas deve-se a vários fatores, tanto condicionantes (que facilitam ou dificultam o estudo) como determinantes (que impedem ou permitem estudo plano). Em ambos os casos, geralmente é um conjunto de causas sociais, culturais e económicas que se conjugam para fazer com que os alunos abandonem a escola e se dediquem para outra coisa.

Segundo Oliveira, Thums e Alves (2021), a evasão não ocorre simplesmente porque as pessoas não querem estudar, mas é um fenômeno complexo que revela outras razões mais profundas na sociedade.

Para Dias (2020), os fatores da evasão escolar são os elementos e condições que a desencadeiam. Podem ser: Fatores socioeconômicos. Como o baixo rendimento familiar e a falta de apoio escolar, a necessidade de trabalhar cedo para se sustentar ou a total falta de incentivos escolares (materiais, livros, institutos públicos, etc.). Fatores pessoais, os de tipo emocional, motivacional, que respondem a condições muito particulares do indivíduo. Fatores psicológicos, como dificuldades de aprendizagem, autismo, etc. Fatores institucionais, como a falta de oportunidades de estudo ou desamparo institucional, como ausência de cotas, ausência de bolsas, etc. fatores familiares. Para Machado *et al.* (2023):

[...] É muito difícil continuar seus estudos se o aluno vive em uma família disfuncional, violenta e desarticulada, na qual o abuso, o vício em drogas ou a morte estão presentes. Fatores sociais. Vulnerabilidade a situações criminais, pertencimento a gangues criminosas, dependência de drogas estudantis, etc. (MACHADO *et al.*, 2023, p. 54).

Como discorreu os autores, o problema do abandono escolar implica o combate conjunto a todos os fatores que o promovem, como a pobreza, a exclusão, a toxicodependência ou a criminalidade. Portanto, não é uma tarefa fácil.

Segundo Oliveira, Thums e Alves (2021), referem que as consequências do abandono escolar e como enfrentá-la, esforços significativos devem ser feitos para contrariar os seus efeitos, o encerramento das escolas provocou na pandemia um baixo nível de aprendizagem, aumento da deserção e maior desigualdade. A crise econômica que afeta os familiares agravou, uma vez prejudicou o acompanhamento por parte dos pais na educação dos seus filhos. Esses dois impactos, ocasionaram graves problemas na educação dos alunos, um custo de longo prazo no capital humano e no bem-estar.

No contexto da pandemia, Martins e Almeida (2020) colocam que foi importante implementar políticas públicas para resgatar a educação. Diante desse cenário de saúde, os percentuais de evasão escolar foram alarmantes; hoje, que se agravaram, é fundamental cada escola implementar estratégias mais eficazes para recuperar da crise educacional e atacar os problemas agravados pela pandemia de Covid 19.

2.2. Fatores de risco que encaminharam para a evasão pós-pandemia

Como consequência do Covid-19, Menezes (2020) explica que fatores de risco e práticas de prevenção em tempos de pandemia foi necessário, pois como resultado da crise de saúde que afetou a educação e cujos efeitos adversos estão tendo um impacto significativo no sistema escolar. De acordo com Oliveira (2022):

[...] Esse problema se intensificou com a pandemia, com as formas de estudo em casa, o ensino híbrido, que foram mediados por tecnologia e criaram novos caminhos, e isso, para quem já estava inclinado à desistência, se efetiva pela flexibilidade e falta de controle (OLIVEIRA, 2022, p. 22).

Como acrescentou o autor, as causas da evasão escolar foram inúmeras, afetando principalmente os alunos do Ensino Médio, uma vez que esses alunos não têm o acompanhamento dos pais e enfrentam várias dificuldades, como material de apoio, transporte, horário de trabalho no transporte escolar, entre outras situações. Para Pretto *et al* (2020), esse cenário econômico adverso, a evasão surge como uma das principais consequências negativas para os alunos do Ensino Médio.

Outro fator relevante da evasão escolar no Ensino Médio, está relacionado à necessidade de os jovens trabalharem para ajudar na renda familiar, segundo Oliveira (2021), enquanto os filhos das classes privilegiadas têm disponibilidade de tempo para estudar e se dedicar, além de outras atividades. Para reduzir o índice de evasão escolar, a instituição deve produzir ações que estimulem o aluno a permanecer na unidade escolar

buscando apoio na instância familiar. A família participativa nos eventos escolares, os alunos apresentam mais desempenho, sentindo-se mais valorizados com a participação concreta e faz com que se sintam valorizados.

A escola, conforme expõem Hodges (2020), é responsável por adotar novos métodos de ensino, com a utilização de materiais específicos que despertem a atenção de seus alunos, como: teatro, práticas científicas, construção de gráficos, releitura de obras de arte, tudo que possa estimular a criatividade.

[..] para evitar a evasão o professor deve buscar sempre por uma nova ferramenta de trabalho, que por meio das atividades e da promoção de conteúdos significativos, que utilizem temas atuais ou que gerem dúvidas, polêmicas, que agucem a curiosidade, e que possam ser discutidos em sala de aula, contribuindo assim para o ensino da aprendizagem do aluno (HODGES, 2020, p. 54).

A evasão escolar como adverte o autor, é um desafio que exige uma postura de desconstrução e é preciso compreender para interferir, assumindo uma atitude de reflexão perante os saberes prévios da evasão escolar. A evasão escolar é um ato e por meio dessa reflexão, vale destacar e compreender para interferir positivamente no processo de evasão, pois como aclaram Martins e Almeida (2020), é um desafio que exige uma postura de desconstrução das verdades construídas, assumindo, assim, uma atitude reflexiva face ao conhecimento prévio sobre a evasão escolar. Como afirma Almeida (2020):

[...]a responsabilidade desempenhada nessa fase, compromete os estudos, pois também ajudam os pais nas despesas domésticas ou na necessidade de trabalhar, o desinteresse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, também são motivos de evasão escolar desses alunos (ALMEIDA, 2020, p. 43).

Como expôs o autor, ao mostrar a triste realidade dos alunos. É preciso que o indivíduo, ao abandonar os estudos, percebam em que mundo estão inseridas. Os alunos que por algum motivo abandonam a escola farão parte de um grande contingente de cidadãos com pouca formação educacional, com dificuldades em assumir questões fundamentais da vida em sociedade.

Tanto na esfera pessoal, profissional ou no que se refere à cidadania. Como alude Dias (2020), no plano pessoal, a baixa escolaridade pode comprometer a consciência de direitos e deveres e, com isso, "aumentar" o grupo de pessoas que não conseguem compreender seu lugar na sociedade. Profissionalmente podem encontrar limitações para assumir cargos que exijam formação acadêmica. A baixa escolaridade também pode dificultar ou comprometer a escolha, com discernimento e a compreensão de que eles podem desempenhar um papel importante na estruturação da sociedade.

Fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, como descreve Diogo (2021), pós-pandemia como a falta de incentivos daqueles que perderam os familiares, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho influenciam diretamente as atitudes dos alunos que saem da escola. Esses obstáculos, considerados, na maioria das vezes, intransponíveis para milhares de jovens, aumentam o desemprego ou as cotas de mão de obra barata.

A evasão e a evasão escolar como apontam Martins e Almeida (2020), culminam em um problema nacional devido às consequências para a sociedade como um todo. É fundamental, portanto, que os fatores que influenciam na incidência e manutenção de tais problemas no ambiente escolar sejam diagnosticados e tratados para que cada vez mais jovens concluam a educação básica. Segundo Diogo (2020):

[...] o abandono escolar pós-pandemia tem sido associado a situações tão diversas como a retenção e repetência do aluno na escola, o afastamento do aluno da instituição, do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, a abandono da escola (DIOGO, 2020, p. 55).

Nesse sentido, de acordo com as considerações desses autores, vemos que a evasão escolar pode ter os mais diversos motivos pós-pandemia. Segundo Oliveira, Thums e Alves (2021, p. 78), "A busca de soluções para o problema da evasão envolve necessariamente a investigação de suas causas, um levantamento desse tipo pode ser algo extremamente desafiador". Em investigação realizada por esses autores, eles apresentam uma série de

motivos que levam os alunos de uma determinada escola, a abandonar os estudos.

Outro elemento relevante observado por Almeida (2020), em termos de desempenho escolar e com alto impacto na evasão refere-se às práticas avaliativas, por vezes classificatórias e excludentes. Utilizando os estudos de Menezes (2020, p. 77) “o uso abusivo de notas pelos professores e afirmam que isso implica no reducionismo do sentido da avaliação”. A autora defende uma prática avaliativa que se norteie pelo princípio da pesquisa, permitindo ao educador acompanhar o aluno ao longo do tempo.

Estudos de Gomes (2021) mostra que alunos com menor motivação e baixas expectativas de retorno aos estudos pós-pandemia no futuro têm maior oportunidade de abandonar a escola. Assim, há várias questões a considerar: Por que o aluno não está interessado na escola? Por que o aluno não vê perspectiva de estudo futuro? Diante dessas questões, é preciso entender a questão da produção do conhecimento em oposição à reprodução histórica causada pela COVID 19. Somado a isso, a escola deixa de atuar numa perspectiva motivadora para que o aluno se sinta acolhido e entenda que pode fazer parte de um percentual de pessoas que conseguem superar uma pandemia.

Por outro lado, também associados a fatores individuais, existem elementos ligados ao comportamento socioemocional dos alunos que condicionam o risco de exclusão do sistema escolar. Certos elementos, como a motivação intrínseca, o empenho do aluno na escola e as suas expectativas face ao seu processo educativo pós-pandemia estão relacionados com as probabilidades de abandono que este tem.

Portanto, a literatura destaca a importância do vínculo entre os alunos e suas escolas, pois as evidências indicam que aqueles que gostam de frequentar ou que têm uma opinião positiva de seus professores têm menos chances de abandonar o sistema escolar. Este adquire maior relevância dado o contexto da pandemia, uma vez que a forma como os alunos se relaciona

com os seus estabelecimentos mudou e, em muitos casos, as limitações hoje existentes podem interromper essa relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve por objetivo compreender o impacto pós-pandemia e os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio. Durante o estudo realizado pode compreender que o impacto da pandemia não chegou apenas numa altura em que a educação já enfrentava vários problemas e desafios. Isto, por sua vez, somado ao desafio pedagógico que os professores enfrentavam diante da tecnologia, impôs a elevada necessidade de utilizar exclusivamente desses meios tecnológicos para o ensino e aprendizagem durante a pandemia.

Nesse contexto, por um lado, alunos e professores enfrentaram a implantação de novas tecnologias, a imposição de plataformas digitais e programas nacionais de educação online para não travar os propósitos da educação; enquanto, por outro lado, a interrupção do processo educacional tradicional em meio a um ambiente virtual, foi intensificando as desigualdades e denunciando altos impostos devido a um cenário desestimulado pela fragilidade educacional e definido pelo alívio de desafios pendentes ou não resolvidos.

Compreender esses desafios neste estudo é crucial para compreender os fatores que podem contribuir para evitar a evasão escolar no Ensino Médio pós-pandemia, pois é importante identificar os pontos críticos que demandam atenção e intervenção imediata.

Ao entender os principais desafios enfrentados pelos estudantes do Ensino Médio no pós-pandemia, como a perda de familiares para a COVID-19, dificuldades socioeconômicas, falta de recursos tecnológicos e desmotivação, é possível direcionar esforços para fornecer apoio e recursos adequados. Além disso, essa compreensão permite que sejam estabelecidas

medidas de acompanhamento e suporte emocional, garantindo que os alunos permaneçam engajados no processo de aprendizagem e evitem a evasão escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C., & Dalben, A. **(Re)Organizar O Trabalho Pedagógico Em Tempos De Covid-19: No Limiar Do (Im)Possível**. Educação & Sociedade, 2020, 41, e239688. <https://doi.org/10.1590/ES.23968> Acesso, 2023.

ALVES, Elaine Jesus; FARIA, Denilda Caetano de. **Educação em Tempos de Pandemia: lições aprendidas e compartilhadas**. Revista Observatório, Palmas, V. 6 n° 2, p. 1-18, abr-jun. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9475>. Acesso em: 2023

ARAÚJO, Denise Conceição Garcia et al. **Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar?** 11 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Saúde e Sociedade [online]. v. 31, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902022200877>>. ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902022200877>. Acesso, 2023.

COSTIN, C. **Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo**. Estudos avançados, n. 100, p. 43-52, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v34n100/1806-9592-ea-34-100-43.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

DIAS, É., & Pinto, F. C. F.. (2020). **A Educação e a Covid-19. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação, 28**(Ensaio: aval.pol.públ.Educ., 2020 28(108)), 545–554. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>

DIOGO, Maria Fernanda; ASSIS, Neiva de. **Atividades pedagógicas não presenciais em tempo de pandemia: contribuições a partir da psicologia histórico-cultural**. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 21, n. 51, p. 491-508, ago. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 2023.

GOMES, C. A., et al. **Education during and after the pandemics**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [online]. 2021, vol.29, no.112, pp.574-594 [viewed 08 September 2021]. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903296>. Available from: <http://ref.scielo.org/94cd85>

HODGES, C. et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning.** *Educause Review*, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 4 jun. 2020.
» <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso, 2023.

MACHADO, S. N. DA S.; FRITSCH, R.; PASINATO, D. **Abandono escolar no contexto da pandemia:** *Revista Labor*, v. 2, n. 26, p. 220-241, 31 dez. 2021. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026/34672>. Acesso em: 2023.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. **Educação em Tempos de Pandemia no Brasil:** saber fazeres escolares em exposição nas redes e a educação online como perspectiva. *ReDoC*. Rio de Janeiro, V. 4 n° 2, maio/agosto. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026/34672>. Acesso em: 2023.

MENEZES, C. et al. Artigo: **Educação a distância no contexto universitário.** UFRGS, Porto Alegre, 24 abr. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-educacao-a-distancia-no-contexto-universitario/> Acesso em: 6 maio 2020.
» <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-educacao-a-distancia-no-contexto-universitario/> Acesso, 2023.

OLIVEIRA, Alberto Jorge Ferreira de. **Estudo Do Impacto Nos Anos De 2019 E 2020 em Escola Estadual No Município De Itacoatiara Amazonas/Brasil** - Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2022.

OLIVEIRA, Andréa Silva de; THUMS, Angela; ALVES, Katiusse Içara. **Evasão e abandono escolar: do princípio da fuga ao caminho para a permanência.** In: FRITSCH, Rosângela (org.). *Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar*. São Leopoldo: Oikos, p.45-64, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. **Trabalho docente em tempos de pandemia:** mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, V. 14 n° 30, p. 719-735. set/dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>. Acesso em: 2023.

OLIVEIRA, J. B. A. e., GOMES, M., & Barcellos, T. **A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências.** *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 28(Ensaio: aval.pol públ.Educ., 2020 28(108)), 555–578. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>

OLIVEIRA, Sidimar da Silva. **Educar na incerteza e na urgência:** Implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces*

Científicas - Educação, 10(1), 25-40, 2021, doi: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40>. Acesso, 2023.

PRETTO, N. D. L.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I. P. F. S. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela Covid-19**. Salvador: Edição do autor, 2020.

RODRIGUES DE ALMEIDA, Patrícia et al. **Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais**. *Rev. Actual. Investig. Educ*, San José, v. 21, n. 3, p. 275-302, Dec. 2021. Available from <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032021000300275&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Apr. 2023. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.46287>. Acesso, 2023.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. *Universidade e Sociedade - ANDES-SN*, ano XXXI, n. 67, jan. 2021, p. 36-49. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 2023.

PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS COMO FATOR IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Luizete Moreira da Fonseca¹⁹

RESUMO

Este artigo traz como objetivo analisar a participação das famílias como fator importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois juntamente com professores e instituições que permitem atingir os objetivos institucionais. A influência dos pais no processo de ensino-aprendizagem e na formação de seus filhos, é essencial, pois considera que é uma questão necessária para a comunidade educativa. O problema do estudo consiste em saber: De que forma a participação das famílias pode impactar o desenvolvimento acadêmico dos alunos, além do desempenho escolar? Portanto, a pesquisa foi realizada com base em uma abordagem qualitativa usando o método indutivo-dedutivo, desdobrando o problema do particular ao geral, utilizando a análise bibliográfica para fundamentar as experiências de ensino. Além disso, entre os resultados mais relevantes, foi evidenciada uma limitada incidência do lar na vida escolar, através de múltiplos fatores como o tempo, o nível de preparação ou os recursos disponíveis, sejam eles econômicos ou materiais que dificultem e provoquem a intervenção inadequada dos pais na educação. A conclusão refere-se ao fato de a colaboração ativa das famílias ter sido assumida como uma questão não frequentemente investigada como essencial.

Palavras-chave: Família. Participação; Desenvolvimento. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze the participation of families as an important factor for the development of student learning, together with teachers and institutions that allow the achievement of institutional objectives. The influence of two countries in the teaching-learning process and the formation of their children is essential, because they consider that it is a necessary quest for the educational community. The study problem consists in knowing: In what way can the participation of families impact the academic development of two students, in addition to school performance? Therefore, the research was carried out based on a qualitative approach using the inductive-deductive method, revealing the problem from particular to general, using a bibliographical analysis to substantiate the teaching experiences.

¹⁹ **Graduação:** em Pedagogia. Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil. **Pós-graduação:** em Pós-Graduação em Alfabetização, Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil. **Mestrado:** em Ciências da Educação – Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA. luizete_moreira@hotmail.com

Furthermore, among the most relevant results, a limited incidence of school life was evidenced, through multiple factors such as time, or level of preparation or available resources, whether financial or material that make it difficult and cause inadequate intervention. country in education The conclusion refers to the fact that the active collaboration of families has been assumed as a quest that is not frequently investigated as essential.

Keywords: Family. participation; Development. Teaching and Learning.

1. INTRODUÇÃO

Vários estudos realizados em diferentes disciplinas têm enfatizado a ligação que existe entre os resultados de aprendizagem e o tipo de relação estabelecida entre famílias e professores. Após a revisão da literatura especializada conforme Vasconcelos (2017), verifica-se uma ampla gama de estudos que abordam a questão das relações família-escola no âmbito das ciências sociais, fornecendo resultados robustos sobre a relevância do desenvolvimento da relação entre esses agentes para a melhoria da qualidade educacional além dos resultados medidos de forma padronizada; o desenvolvimento da autoestima das crianças e os processos de formação cidadã em e a partir de contextos educativos formais não há dúvidas sobre a alta relevância do estabelecimento de uma forte relação família-escola para a qualidade educacional.

Seja da psicologia, da sociologia ou da antropologia, a verdade é que, segundo Teixeira (2020) entre a produção científica que aborda aspectos relacionados à relação família-escola, prevalece um campo específico para o desenvolvimento de pesquisas: a escola. Um grande número de investigações concentra sua atenção no que acontece no espaço intramural, estudando o tipo de relação que se estabelece entre os agentes em determinados contextos ou os níveis de participação que são promovidos desde a escola, os canais de comunicação entre as famílias e a escola e a contribuição do envolvimento dos pais para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

No contexto da escola, Soares (2020) menciona que diversos instrumentos de gestão e planejamento devem estar à disposição dos estabelecimentos de ensino para promover e fomentar a participação das

famílias no processo de escolarização de meninos e meninas; no entanto, a realidade mostra que esta relação é bastante fraca.

Adicionalmente, Rodrigues (2019) salienta que o processo educacional tem seu início na família e depois na instituição educacional; a ajuda de ambas as partes é necessária para alcançar o desenvolvimento educacional e pessoal do menino ou menina, assim, a escola deve promover a importância da participação e colaboração dos pais na educação de seus filhos e a necessidade de uma relação respeitosa com os professores, a fim de desempenharem sua função de forma afetiva. Assim, foi elaborado o problema do estudo: De que forma a participação das famílias pode impactar o desenvolvimento acadêmico dos alunos, além do desempenho escolar?

Na perspectiva dos professores, há pouca vontade por parte do sistema de ensino de promover uma lógica participativa, na qual todos os níveis que compõem a comunidade escolar estão envolvidos. Isso conforme Árias (2019) se reflete mais claramente quando se trata das famílias dos alunos. Com base no que foi dito, destaca-se a necessidade de trabalhar para uma mudança cultural que promova dinâmicas escolares para a participação, visto que, segundo Casarín (2019) para melhorar a qualidade dos processos educativos que se inserem no contexto escolar, é pertinente promover espaços, instâncias e momentos de participação efetiva dos diferentes níveis das comunidades escolares. Isso contribui para reduzir as relações dialéticas antagônicas que, conforme Norodowski e Árias (2019) persistem no sistema escolar; da mesma forma, potenciar o sentimento de pertença das comunidades, densificar o tecido social, incrementar as práticas associativas para a transformação social, aumentar a governação escolar, promover processos de formação cidadã em contextos educativos formais e o fortalecimento de uma sociedade mais justa e democrática. Dessa forma, o objetivo da pesquisa procura analisar a participação das famílias como fator importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

2. PAPEL DA FAMÍLIA

A família tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois desde o nascimento inicia-se a preparação do indivíduo em diversos aspectos: capacidade de dar afeto, tolerância, relacionamento com a sociedade, fator econômico, disponibilidade de tempo, valores, cultura, religião, entre outras, portanto, o lar é a primeira escola onde se formam as crianças (SOUZA, 2020).

Na presente investigação, a participação do papel da família na vida escolar dos seus filhos é cuidadosamente estudada uma vez que é essencial para o sucesso escolar do aluno, mas devido a vários fatores, sejam eles sociais ou familiares, não têm o contributo necessário no processo de ensino. Aprendizagem, mas o problema reside no fato de existirem pais que por vários fatores não estão envolvidos ativamente, pelo que este estudo pode fornecer informações valiosas para a comunidade sobre os vários aspetos que podem influenciar positiva ou negativamente na vida da criança (OLIVEIRA, 2019).

De fato, as famílias cumprem funções como preparação para papéis sociais, controle de impulsos, prática de valores e seleção de objetivos, permitindo que as crianças se tornem membros proativos da sociedade. As pessoas têm a característica de responder à demanda social por um espaço adequado para a formação de habilidades para se relacionar com os outros, fornecer proteção e afeto, de forma que os pais sejam atribuídos aos processos de socialização (ALMEIDA, 2018).

Além disso, os pais são a primeira rede de apoio para os alunos, portanto, é necessário promover um ambiente familiar harmonioso, onde sejam fornecidos os recursos necessários para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos (ALVES, 2020).

Os primeiros estudos sobre a relação pais-escola surgiram a partir da década de cinquenta, observando-a com um olhar atento na perspectiva sociocultural, visto que o assunto é pouco estudado e não enfoca a influência

da família ou da instituição isoladamente, apesar da preocupação em estabelecer vínculos colaborativos (Alves, 2020). A própria educação ao longo da história da humanidade efetuou marcos preponderantes de necessidades e transformações como produto do avanço da ciência, cultura, arte e tecnologia; sendo alvo de investigação ter um sistema educativo que responda a estas mudanças e desafios, tendo em conta as necessidades permanentes de desenvolvimento.

O papel da família tem deixado de ser cumprido com eficiência na escola, por falta de colaboração nos processos de ensino-aprendizagem que os professores desenvolvem nas instituições de ensino. Certas investigações realizadas sustentam que os pais não são envolvidos por vários motivos, como: disponibilidade de tempo, horários de trabalho, ocupações ou outras atividades compartilhadas pelos membros da família, que interferem em suas obrigações na educação de seus filhos (ALVES, 2020).

Casarin (2019, p. 78) evidenciou alguns aspectos sobre o desempenho dos alunos de escolas públicas e privadas, o que faz referência especialmente às diferenças existentes nos fatores do papel familiar e pessoal dos alunos no momento da realização do teste. Isso evidencia uma desconexão entre os membros do lar e a escola, tornando as gerações carentes de valores e princípios necessários para enfrentar os obstáculos da sociedade.

Segundo Maccario (2022), estas situações limitam as famílias no cumprimento do seu papel correspondente no processo de ensino-aprendizagem, o que desencadeia pouco apoio, incumprimento de tarefas, falta de orientação, falta de motivação, atrasos, faltas repetidas às aulas e entre outros, que aguçam as condições favoráveis ao desenvolvimento da escolarização.

Por fim, Maccario (2022) menciona que existem fatores que ocasionam um cumprimento inadequado deste papel, afetando negativamente o processo ensino-aprendizagem, além disso, foram evidenciados aspectos

como o nível de preparo de seus pais, recursos financeiros e materiais; que geram dificuldades associadas ao baixo desempenho, desmotivação, informações improdutivas e pouco envolvimento da família nas atividades escolares, assim como a influência do papel da família no processo de ensino-aprendizagem. Devem ser incentivados trabalhar juntos, beneficiando assim a vida escolar de seus filhos (NAKANO, 2020, p.40).

2.1. Incidência do papel da família na educação

Certamente, entende-se por papel familiar a responsabilidade dos membros do lar em transmitir valores e princípios aos filhos, com a finalidade eminente de servir à sociedade; porém, diante da quantidade de problemas e conflitos, atribui-se grande carência ao papel dos pais na educação dos descendentes e das futuras gerações (NAKANO, 2020).

Além disso, no início da idade escolar, os pais têm o papel de acompanhá-los durante a educação, contribuindo para um vínculo com o professor, para reforçar, orientar e refletir sobre cada experiência do aluno no processo ensino-aprendizagem, porém, diante da evidente quebra do papel consanguíneo que impacta eminentemente a instrução do indivíduo, desencadeia uma ruptura na formação, limitando os estudos a fluir no desenvolvimento integral (MACCARIO, 2022).

De fato, as afirmações que ocorrem no grupo social, seja pai ou mãe, culpam o sucesso ou o fracasso da escola, analisando dois fatores, um deles é a relação com a própria família e o outro elemento seriam os agentes que intervêm na vida escolar do aluno (ALMEIDA, 2018).

Segundo Nakano (2020), principalmente o lar, que é estruturado entre os membros que o compõem e têm participação ativa e entre os quais podem ocorrer conflitos dentro do lar como: separação conjugal, violência intrafamiliar, pouca comunicação e excesso de trabalho, são fatores que continuam a marcar o papel da família, influenciando o processo de ensino-

aprendizagem, de modo que, na grande maioria, ela fica exposta ao fracasso escolar como consequência.

Portanto, Nakano (2020) atribui o fracasso escolar em primeiro lugar à falta do papel da família na educação de seus filhos, pois fica evidente o quão transcendental é para a sociedade exigir pessoas emocionalmente estáveis acima das necessidades materiais e econômicas, o que orientar adequadamente a formação de seus alunos. Assim, o baixo desempenho em terceiro lugar é atribuído à escola, sendo notável que o processo de ensino-aprendizagem sem o apoio dos pais não garante o sucesso que se espera na vida escolar do aluno (ARAÚJO, 2018).

Como afirmam Garcia e Veiga (2021), os recursos materiais e patrimoniais do agregado familiar estão ligados às suas condições de vida como: rendimentos, bens e acesso a serviços básicos, que influenciam os resultados educativos futuros dos seus filhos, além disso, existem fatores que condicionam a participação ativa da família no ensino-aprendizagem, considerando que uma delas não possui equipamentos suficientes ou nível econômico adequado:

[...] o que limita a capacidade de sustentar os filhos nos estudos, pois muitas vezes há pessoas que moram em circunstâncias de extrema pobreza, se forem encaminhados para a preparação, afeta o pouco preparo dos pais para orientá-los, incorrem também em abusos, negligência e outras situações que limitam o desenvolvimento normal na escola (GARCIA e VEIGA, 2021).

Assim, o contínuo controle e apoio dado no papel dos pais de forma afetiva cria esferas de aperfeiçoamento fundamentais para o desenvolvimento de seus filhos, principalmente no desempenho escolar. Ao estar ciente dos avanços nos processos de aprendizagem que permitem às crianças superar as dificuldades e motivar-se para melhorar a cada dia, criando um vínculo entre a família e a escola, permanentemente preparada para levá-los adiante, portanto, os processos afetivos intrafamiliares e a ajuda prestada pelos pais para um bom desempenho escolar possibilitam atender às expectativas que se depositam sobre o desempenho do aluno (BERTONCELLO, ROSSETE, 2019).

O baixo desempenho dos alunos geralmente decorre da falha da família na devida atenção e controle durante o processo de ensino-aprendizagem; negligenciar os filhos, delegando absolutamente toda responsabilidade à instituição; isso na verdade cria diferenças com aqueles alunos que têm apoio dos pais, o que gera melhor formação (NORODOWISK, ARIAS, 2019).

Assim, Soares (2020) explica que há quem refira que o desenvolvimento consanguíneo só é possível na medida em que existam condições e um ambiente adequado:

[...] onde todos os membros da família se desenvolvam, ou seja, quando os pais passam fome, preocupações e dificuldades ao nível das suas necessidades vitais, é difícil concentrar-se em atingir um nível ótimo de desempenho, como por exemplo quando um aluno faz parte de um círculo, cuja realidade é precária com elevado nível de pobreza e falta de preparação cultural (SOARES, 2020, p. 34).

É complexo formar valores e princípios positivos. De certa forma, essas limitações criam um ambiente descuidado, hostil e desestimulante para o aperfeiçoamento pessoal e social, muito pelo contrário, acontece naqueles onde se desenvolvem em um ambiente harmonioso, o que faz com que o treinamento se desenvolva de forma energética e positiva para a sociedade (VASCONCELOS 2017, TEIXEIRA 2020, SOARES 2020, RODRIGUES 2019, ARIÉS 2019, CHRAIM 2019, CASARIN 2019, NOGUEIRA 2020).

Segundo Rodrigues e Ariés (2019), o desenvolvimento familiar tem como finalidade específica a criação de uma teoria de mudança de qualidade, em que os parentes se tornem facilitadores de condições para que homens e mulheres possam realizar melhor suas potencialidades, seja dentro ou fora do grupo. Essa modificação é uma finalidade social diante de tantos problemas, principalmente de origem ancestral, além disso, deve-se considerar a importância dos pais como núcleo onde se deve interagir crescimento e desempenho, capacitando ambos os gêneros de forma positiva com forte princípios e valores frente aos desafios do mundo atual (RODRIGUES, ARIÉS, 2019).

Por seu lado, pode-se acrescentar que as famílias devem promover o equilíbrio, a calma nos momentos de risco, o que dá aos jovens a sensação de estarem protegidos diante de possíveis situações que possam surgir ao longo da vida. Eminentemente, muitas estratégias são buscadas, para responder às necessidades consanguíneas, o que proporciona estabilidade emocional e harmonia, tão exigidas entre os membros da família para formar homens e mulheres com alto desempenho no processo educacional (CHRAIM, 2019).

Como consequência, a busca de melhorias no ambiente doméstico com base na estrutura ancestral, onde todos assumem papéis equânimes, comprometidos com as situações que realizam dentro ou fora de casa, portanto, propõe-se que todos saibam e sejam responsáveis pelo custos e benefícios, inculcando em cada membro o cumprimento da função que lhe corresponde, no caso das crianças que estão a estudar, identificar qual o empenho e o valor que tem, para criar consciência e sentido de responsabilidade com o sucesso escolar insucesso, as consequências e oportunidades sociofamiliares (ARIÉS, 2019).

Embora seja verdade, no campo educacional, a intervenção dos pais é um elemento fundamental porque ajuda a melhorar e simplificar o método de aprendizagem, o que leva ao alcance do objetivo estabelecido e ao desenvolvimento integral dos alunos e é ratificado que o papel dos pais deve estar vinculado à escola, a fim de trabalharem juntos para o processo de educação e ensino de seus filhos (NOGUEIRA, 2020).

É preciso considerar que as crianças precisam do apoio dos familiares para o desenvolvimento equilibrado das emoções, sentimentos, valores e princípios, que são exclusivos do lar; é um acompanhamento constante em torno do que a criança faz tanto em casa quanto na escola, esse vínculo permite o alcance de objetivos comuns, que consolidam nos alunos a coragem, os fundamentos e o aprendizado, que eles exigem fundamentalmente para seu desempenho, além disso, que o professor precisa da família para cumprir com eficiência o papel que lhe corresponde

para garantir processos ótimos no ensino-aprendizagem (BERTONCELLO, ROSSET, 2019).

Segundo Soares (2020), existem vários estudos que se encarregaram de identificar aquelas atividades dinâmicas que podem ser realizadas em família que têm demonstrado contribuir para o sucesso acadêmico dos alunos (SOARES, 2020).

Certamente, o papel da família tem impactado na educação dos filhos, originando a necessidade urgente de melhorias constantes diante de tal influência que modifica, afeta ou estimula a própria formação do indivíduo (NAKANO, 2020).

Se o contexto do aluno é benéfico, a aprendizagem obtida é melhor em relação a outros alunos cujos contextos foram desfavoráveis. Favorável é entendido quando um aluno tem apoio familiar, orientação adequada, motivação, comunicação, normas e valores que influenciaram a aprendizagem. Deve-se observar que a incidência do papel do lar é essencial para a formação do ser humano, pois não se trata de separar o papel dos familiares do papel da escola, muito menos de trabalhar isoladamente, pois ambos devem se complementar para alcançar ótimo desenvolvimento e bem-estar de seus filhos (ALMEIDA, 2018).

Assim, Teixeira (2020) menciona que o papel familiar está imerso em diferentes atividades, bem como nas relações que se estabelecem entre os seus membros ou na associação com vários laços e relações extrafamiliares; por sua vez, é vivenciado na subjetividade de seus membros, formando representações e regulações, todas essas funções constituem um sistema de complexos que são considerados limitantes no exercício dessa função em casa, pois há uma harmonia inadequada que altera o sistema vigente dando como disfunções de resposta em um de seus membros (VASCONCELOS, 2017).

Conseqüentemente, o papel consanguíneo de guardar, controlar e ser responsável entre os membros em cada função que desempenham,

principalmente na escola, quando uma criança é tratada com esse compromisso, a formação recebida favorece que ela repita o que recebeu em suas próximas gerações, na verdade, é desenvolvido e formado com o critério de estar comprometido com a família (ALVES, 2020).

Dessa forma, o vínculo afeta a educação que os filhos recebem e é transmitida por gerações, ou seja, se os membros se desenvolvem em um ambiente deficiente de cuidado, controle e responsabilidade, é provável que eles ajam dessa maneira, nos papéis futuros (BERTONCELLO e ROSSETE, 2019).

No entanto, refere-se que aqueles alunos que têm perspectivas positivas sobre o seu desempenho acadêmico obtêm uma certa motivação de querer aprender novas competências, obtêm também um melhor resultado na sua vida escolar, ao contrário dos que apresentam baixa autoestima, que obtêm menos benefícios e são baseados em um esforço superior (NARODOWISK e ARIAS, 2019).

Está estabelecido que a educação é tão fundamental para a humanidade, porque em todos os aspectos de uma pessoa é necessária, portanto, eles não são considerados processos autônomos, mas sim métodos dependentes uns dos outros e seu resultado não pode ser determinado, dessa maneira, a sociedade e como tal a família devem inevitavelmente participar da formação, não como ambientes isolados, mas altamente vinculativos para os alunos, o que implica um ato de corresponsabilidade, onde todos os contextos em que o Educando devem se comprometer para promover o melhor aprendizado ambientais.

2.2. Processo de ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem supõe ser a ação de transmitir conhecimentos aos alunos de acordo com as disciplinas do currículo de estudo, assim, o professor utiliza metodologias, estratégias e recursos para repassar essas informações, o que pode expressar que a educação adquire

todo o seu significado. didática a partir dos ensinamentos entre duas pessoas que seguem aprendendo ativamente (NAKANO, 2020).

No entanto, é preciso diferenciar que a escola está sujeita a um sistema educacional em que é proposto um currículo que deve ser seguido, portanto os professores têm conteúdos específicos que devem ser ensinados e aprendidos pelos alunos, tudo isso precisa da colaboração das famílias. membros para atender aos objetivos propostos. (GARCIA, VEIGA, 2021).

Dessa forma, o conteúdo que é apresentado antes da aprendizagem serve para que o aluno possa organizar e interpretar as novas informações, assim, é importante que o ambiente em que o aluno se desenvolve proporcione experiências enriquecedoras para a educação, levando em consideração que esses dados são significativos para o novo conhecimento que você adquire (Soares, 2020). Como foi expresso, o papel dos pais é importante para orientá-los positivamente nas preocupações e assim obter informações valiosas para o aprendizado, portanto, uma criança que se desenvolve em um ambiente familiar instável, onde há violência, negligência, pouca atenção e insegurança tendem a refletir mau desempenho em sua vida escolar (SOARES, 2020). Para Nakano (2020):

[...] O baixo desempenho é afetado por situações de origem familiar, pessoal ou escolar. No entanto, ao atingir a queda de desempenho, isso implica que não houve abordagem oportuna da família, para que juntamente com o professor seja atendida a necessidade do aluno e seja proporcionada a melhoria oportuna (NAKANO, 2020, p. 41).

Por outro lado, o autor explica que os protótipos de estratégias de acompanhamento escolar em casa podem ser do tipo instrucional (o pai explica e promove a aprendizagem); lúdico (o jogo é utilizado para facilitar o aprendizado); prático (obter sucesso no aprendizado da maneira mais rápida) e controlador (impor ordens rígidas nas atividades de aprendizado) (BERTONCELLO e ROSSETE, 2019).

Por tudo isto, é tarefa diária estar a par do que se passa na vida escolar das crianças, através do diálogo, saber o que determina padrões de reflexão

e aprendizagem, promovendo rigorosamente a responsabilidade que têm com os seus estudos, salientando que atividades na escola são plenamente atendidas, porém, manifesta-se a consciência de uma comunidade que está sujeita a muitas mudanças quanto às instituições em que a democracia pode ser praticada e os diferentes valores atrelados à convivência (ARAÚJO, 2018).

É um grande problema que se agrava por ser complexo para os professores, interagir praticamente com os alunos onde há pouco apoio do núcleo familiar e por outro lado não ter um membro para resolver conjuntamente as dificuldades que surgem no método de formação, embora a realidade do sistema educacional deve esgotar todos os recursos para salvaguardar a educação na infância e juventude, recuperando assim o papel que a família tem no processo de ensino (VASCONCELOS, 2017).

2.3. Incidência do papel da família no processo ensino-aprendizagem

Conforme discorre Aries (2019), o papel familiar é um aspecto crucial na vida do ser humano, pois define a formação da personalidade, para muitos é motivo de atenção, sendo uma tarefa complexa e importante para os filhos; Por esta razão, é essencial proporcionar-lhes uma educação que lhes permita funcionar positivamente na sociedade (ARIES, 2019).

Por isso, o estudo determina que as características psicossociais e institucionais da família e os vínculos interpessoais que se relacionam entre seus membros, envolvendo aspectos de promoção, comunicação, integração e crescimento pessoal, têm influência direta no desenvolvimento educacional dos alunos. Para muitos membros da família, é difícil entender que o papel dos pais na vida dos filhos é importante porque estabelece situações como: emoções, sentimentos, costumes, normas e valores que se refletem principalmente no ambiente escolar (CASARIN, 2019).

As instituições de ensino, além de instruir, devem buscar alternativas que amenizem a preocupante realidade, buscando estratégias que sensibilizem as famílias para que aprimorem seu papel e se envolvam nos

processos de ensino-aprendizagem, levando em consideração as atividades que os professores deixam, auxiliam às reuniões de pais, encaminhar os filhos para as aulas e ser participativo na educação que os valores e princípios lhes são transmitidos (SOUSA, 2020).

No entanto, uma mudança persistente no desenvolvimento ou potencial humano deve ocorrer como resultado da experiência e interação do aluno com o mundo. Além disso, a socialização com o ambiente do aluno influencia nas mudanças que ele está fazendo durante o desenvolvimento, que são demonstradas no desempenho ou no que ele potencialmente faz, portanto, é necessário conhecer o contexto que o aluno tem para concordar com isso. propor situações de aprendizagem que respondam às suas necessidades (OLIVEIRA, 2019, p. 65). Segundo Oliveira (2019):

[...] a educação tem seu ambiente próprio e único, além disso cada indivíduo adquire novos aprendizados, que não se repetem em outra pessoa, a interação ocorre tanto em casa, na comunidade e obviamente na escola, portanto o professor deve compreender socialmente o comportamento que têm, sendo produto do contexto em que trabalham (OLIVEIRA, 2019, p. 54).

Por sua vez, refere-se ao ambiente escolar, o ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido em um ambiente estimulante, buscando gerar conhecimento de forma significativa; considerando que as diferenças individuais estão sujeitas à influência do local onde se desenvolve.

Portanto, a colaboração da família na escola supõe que juntos se construam redes comunitárias conectadas, a partir das quais possam ser trocadas informações sobre a educação de seus filhos. O problema é que em alguns casos, apesar do grande esforço dos professores em convocar os pais, organizando eventos, conferências e atividades para que eles se envolvam, o não comparecimento é recorrente e geralmente os pais daqueles alunos que têm menos transtornos comparecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo proposto onde foram reconhecidos aspectos relacionados ao papel familiar e sua incidência no processo de ensino-aprendizagem, foram evidenciadas as seguintes conclusões:

Os resultados da investigação revelaram que existem fatores que o papel familiar tem impactado no processo de ensino-aprendizagem causando o fracasso ou o sucesso do aluno. Além disso, evidenciam-se aspectos como o nível de preparo, o alto ou baixo recursos econômicos e materiais; causam dificuldades como: baixo desempenho, desmotivação, informações improdutivas para novas aprendizagens e pouco envolvimento dos familiares nas atividades escolares. Em suma, existem diferenças individuais entre alunos em que os pais manifestam uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem do que naqueles em que há descaso; apresentando baixo rendimento escolar em decorrência de dificuldades não superadas pela desvinculação do papel da família com a escola.

Por isso, com a investigação reafirmou-se que o papel da família atualmente tem sido negligenciado, fazendo com que, na escola os professores, além de instruir, devam buscar estratégias para envolver os pais com a aprendizagem dos alunos e apesar das respostas familiares considera-se que continua a ser pouco participativo, quer pelo seu nível acadêmico, quer pelo desinteresse causado nesta função.

Por fim, a participação da família é um pilar essencial no processo ensino-aprendizagem em que deve haver um ato de corresponsabilidade entre ambos os agentes e assim manter uma boa comunicação com o profissional responsável, colaborando da melhor forma possível, alcançando o desenvolvimento e estabilidade do aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.B. **A relação entre pais e escola: A influência da família no desempenho escolar do aluno.** Campinas, Monografia. Universidade Estadual de Campinas. 2018.

ALVES, J.H.M. A evolução nas definições de família, suas novas configurações e o preconceito. Natal. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

ARAÚJO, C. A. de. **Pais que educam – uma aventura inesquecível.** São Paulo: Gente, 2018.

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família – 2ª Ed.** Rio de Janeiro. RJ. Zahar, 2019.

BERTONCELLO,L; ROSSETE,R.S. **A importância do diálogo na relação professor-aluno e o paradigma da complexidade.** CESUMAR. Paraná.v.13.n.2.p.177-190.2019.

CASARIN, N.E.F. **Família e aprendizagem escolar.** Porto Alegre, Dissertação.Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. D. S. **O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar.** Estudos de Psicologia, 10(3), 431-440, 2019.

CHRAIM, Albertina de Mattos. **Família e escola: a arte de aprender para ensinar.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2019.

CÚNICO, S.D; ARPINI, D.M. **A família em mudanças: desafios para a paternidade contemporânea.** Porto Alegre, Artigo Acadêmico. Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

DESSEN, M.A; POLÔNIA, A.C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Distrito Federal, Artigo Acadêmico. Universidade de Brasília, 2017.

DUARTE, M J N P; FEITOSA, M L O. **Ausência da família no âmbito escolar.** Editora Protexito. 2022 Disponível em: <www.protexito.com.br/texto.php?cod_texto_2520> acesso em 02/11/2017. Acesso, 2023.

FERNANDES, A.C.O.G. **A família na vida escolar.** Campina Grande, Monografia. Universidade Estadual da Paraíba, 2021.

FERREIRA, S. H.A; BARRERA, S.D. **Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil.** PSICO. São Paulo. v.41.n.4.p.462-472.out, 2022.

FONSECA, Luizete Moreira. **A Relação família e escola no processo de aprendizagem dos estudantes na Escola Municipal Ten Geraldo Rossi Charchar** Em Itacoatiara, Amazonas, Brasil – Ano 2019.

FONSECA, Luizete Moreira; **A Relação família e escola no processo de aprendizagem dos estudantes na Escola Municipal.** Ten Geraldo Rossi Charchar Em Itacoatiara, Amazonas, Brasil – Ano 2019. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2021.

GARCIA, E. G. VEIGA, E.C. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente.** São José dos Campos: Pulso. 2021.

MACCARIO, Barbara. **O dano moral no direito de família: a responsabilidade civil pela prática de alienação parental.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 04, Vol. 06, pp. 35-60. Abril de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/o-dano-moral>. Acesso, 2023.

NAKANO, J.M.Z. **A percepção dos professores quanto a participação e ausência da família na vida escolar das crianças.** Brasília, Monografia. Universidade de Brasília, 2020.

NARODOWSKI, Mariano e ARIAS, María Eugenia. **Cinco explicações sobre a crise da aliança entre a escola e a família.** *Rev. Reflex* [online]. 2019, vol.27, n.1 [citado 2023-05-03], pp.166-177. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492019000100166&lng=pt&nrm=iso>. Epub 17-Out-2019. ISSN 1982-9949. <https://doi.org/10.17058/rea.v27i1.9989>. Acesso, 2023.

NOGUEIRA, M.A. **Família e escola na contemporaneidade: Os meandros de uma relação.** EDUCAÇÃO & REALIDADE. Rio Grande do Sul. v.31.n.2.p.155-170. julho, 2020.

OLIVEIRA, C.B.E; MARINHO-ARAÚJO,C.M. >**A relação família-escola: intersecções e desafios.** Brasília Artigo Acadêmico. Universidade de Brasília, 2019.

RODR IGUES, M. I. **A importância da parceria família e escola.** Colégio Integral. Bahia. Dez/2012. Disponível em: www.integralweb.com.br/a-importancia-da-parceria-familia-e-escola/. Acesso em: 06 de julho de 2019.

SARRAMONA, Jaume. **Educação na Família e na escola: o que é, como se faz.** São Paulo: Editora Loyola, 2021.

SIQUEIRA, Anriet. **Educação e processo**. Boletim Psicológico, 20/10/2020.

SOARES, J.M. **Família e escola**: Parcerias no processo educacional da criança. Amapá. Artigo Acadêmico. Instituto do Ensino Superior do Amapá, 2020.

SOUSA, J.A. **Família e escola**: Desafios de uma relação. Londrina, Monografia. Universidade Estadual de Londrina, 2020.

TEXEIRA, G.A.S. **Família e escola**: Considerações sobre o papel social dessas instituições na sociedade contemporânea. Mato Grosso do Sul. Artigo Acadêmico. Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

VASCONCELOS, K.M. **A representação social da família**: Desvendando conteúdos e explorando processos. Brasília. Tese. Universidade de Brasília, 2017.

O ENSINO DA LITERATURA PELA ARTE- EDUCAÇÃO

Rosália Marques dos Santos²⁰

RESUMO

Este artigo aborda os princípios da arte-educação, oferecendo um panorama histórico do ensino de Artes e sua utilização na educação, com foco especial no contexto brasileiro. O significado da arte-educação é discutido, seguido pela proposição de estratégias de trabalho nessa área, destacando os diálogos entre Teatro e Literatura como parte desse processo. O estudo reflete sobre o uso do jogo teatral na escola, a importância do teatro no ensino de literatura e os processos de adaptação literária para o teatro. O objetivo do artigo é explorar como a arte-educação, especificamente o diálogo entre Teatro e Literatura, pode enriquecer o processo educativo. Através da análise histórica do ensino de Artes, busca-se compreender o papel da arte na educação e como ela pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Arte-Educação. Teatro. Literatura.

ABSTRACT

This article addresses the principles of art-education, offering a historical overview of the teaching of Arts and its use in education, with a special focus on the Brazilian context. The meaning of art-education is discussed, followed by the proposal of work strategies in that area, highlighting the dialogues between Theater and Literature as part of this process. The study reflects on the use of the theatrical game in the school, the importance of the theater in the teaching of literature and the processes of literary adaptation for the theater. The objective of the article is to explore how art-education, specifically the dialogue between Theater and Literature, can enrich the educational process. Through the historical analysis of the teaching of Arts, it seeks to understand the role of art in education and how it can contribute to the integral development of students.

Keywords: Art-Education. Theater. Literature

²⁰ **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia – Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/AM. **Graduação:** Licenciatura Plena em Letras: Língua Portuguesa- Universidade do Estado do Amazonas-UEA. **Pós-graduação:** Supervisão Escolar – Universidade Federal do Amazonas- UFAM. **Mestrado:** Letras- Estudos Literários- Universidade Federal do Amazonas- PPGL/UFAM. **Doutorado:** Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de La Integración de Las Américas- ESCUELA DE POSTGRADO – UNIDA-PY. rosalia.marques@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, pois permite que ele explore, conheça e aprecie diferentes produções artísticas. Essas experiências artísticas integram diversas habilidades cognitivas e emocionais, como percepção, pensamento, aprendizado, memória, imaginação, sentimentos, expressão e comunicação. Através dessas atividades, os alunos são capazes de perceber mais intensamente a realidade ao seu redor, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos e movimentos presentes em seu cotidiano.

Outrossim, as manifestações artísticas possuem uma dimensão social significativa. Elas revelam modos de perceber, sentir e articular significados e valores que orientam as diferentes relações entre os indivíduos na sociedade. Através da arte, os alunos têm a oportunidade de compreender e expressar suas próprias identidades, bem como explorar as diversidades culturais e as formas de expressão artística presentes na sociedade.

Ao promover o ensino da arte, é possível estimular a criatividade, o pensamento crítico, a sensibilidade estética e a valorização das diferentes formas de expressão artística. Isso contribui para a formação integral dos alunos, permitindo que eles desenvolvam habilidades artísticas, apreciem a arte em suas diversas manifestações e compreendam sua importância na cultura e na sociedade.

Nesse sentido, é fundamental que a educação valorize a arte como parte essencial do currículo escolar, proporcionando oportunidades para que os alunos explorem e experimentem diferentes formas de expressão artística. Dessa forma, eles podem desenvolver sua sensibilidade, percepção estética e capacidade de análise crítica, ao mesmo tempo em que são incentivados a expressar suas próprias ideias e emoções por meio da arte.

Com base nesse entendimento, essa pesquisa busca destacar a importância da arte no desenvolvimento dos alunos. Através da experiência artística, eles podem aprimorar suas habilidades cognitivas e emocionais, ampliar sua compreensão do mundo, construir identidades individuais e coletivas, além de valorizar a diversidade cultural e as diferentes formas de expressão artística presentes na sociedade. Ao reconhecer a arte como uma dimensão essencial da educação, podemos promover uma formação integral e enriquecedora para os alunos, preparando-os para uma participação ativa e criativa na sociedade contemporânea.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE ARTE, TEATRO E EDUCAÇÃO.

Arte-Educação é um campo amplo de conhecimento que, vem agregando diferentes estudos, os quais são frutos de pesquisas científicas na área da arte e seu ensino, pesquisas artísticas e da produção de conhecimento/saberes, através da prática de ensino experimental de arte, na educação escolar e não escolar.

Trata-se de um interessante olhar sobre a concepção de arte, porque situam o artístico no âmbito das ações humanas, processos e produtos de um fazer. “A arte é uma produção logo, supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos” (BOSI, 2012, p. 13). Nessa concepção, a arte é sempre responsável pelo surgimento de um ser novo, que se acrescenta aos fenômenos da natureza.

Segundo o Kant, no livro *Crítica do juízo*, infere a ideia da arte como um uma espécie de jogo, e Bosi associa a arte com as tendências lúdicas do ser humano, o *homo ludens* de que fala Huizinga (2007). Tal associação é plausível

[...] Como um jogo, a obra de arte conhece um momento de invenção que libera as potencialidades da memória, da percepção, da fantasia: é a alegria pura da descoberta, que pode suceder a buscas intensas ou sobrevir num repente de inspiração: *heureka!* E como o jogo, a invenção de novos conjuntos requer uma atenção

rigorosa às leis particulares de sintaxe que correspondem ao novo esquema imaginário a ser realizado (BOSI, 2012, p. 16).

Huizinga (2007) é mais categórico que Bosi ao falar sobre o jogo. Para ele, toda e qualquer atividade humana é um jogo. Por isso advoga que a expressão *homo ludus* esteja inserida na mesma categoria do *homo faber* e do *homo sapiens*. Por esse raciocínio, o jogo está presente em tudo que acontece no mundo, portanto ele é onipresente naquilo que o homem faz. E pela sua natureza,

[...] No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa [...] Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência (HUIZINGA, 2007, p. 4).

Cumpre acrescentar que a linguagem é uma das principais estratégias de jogo de que o ser humano se serve:

[...] As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constata-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por trás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza (HUIZINGA, 2007, p. 7).

Parece ser verdade que a arte literária, ou poética, assim como a teatral, é um momento em que a linguagem e o jogo se interpenetram de forma exemplar.

2.1. A Arte-educação: o jogo teatral na escola.

No tocante ao jogo teatral e sua relação com a educação, convém atentar para as orientações contidas nos PCNs de arte, as quais desafiam a escola a criar oportunidades para que o aluno participe de experiências artísticas, como uma estratégia de desenvolvimento pessoal:

[...] O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. Além disso, os alunos tornam-se capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. A dimensão social das manifestações artísticas revela modos de perceber, sentir e articular significados e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade (PCN-Arte, 1998, p. 19).

É notório que a arte tem um grande poder de atuar no espírito dos aprendentes, facilitando o processo de descobertas e abrindo a percepção para coisas a serem aprendidas, auxiliando de forma decisiva na busca de sentido, criação e inovação, em qualquer que seja a área do conhecimento: “essencialmente”, por seu ato criador, em qualquer das formas de conhecimento humano, ou em suas conexões, o homem estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, em um constante processo de transformação de si e da realidade circundante (PCN-Arte, 1998, p. 30).

Isso porque a arte desenvolve o cognitivo imaginário criadora e contribui no desenvolvimento da inteligência emocional, tão necessária na aprendizagem e nos relacionamentos interpessoais dos alunos,

[...] A emoção é movimento, a imaginação dá forma e densidade à experiência de perceber, sentir e pensar, criando imagens internas que se combinam para representar essa experiência. A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico. A flexibilidade é o atributo característico da atividade imaginativa, pois é o que permite exercitar inúmeras composições entre imagens, para investigar possibilidades e não apenas reproduzir relações conhecidas. No caso do conhecimento artístico, o domínio do imaginário é o lugar privilegiado de sua atuação: é no terreno das imagens (forma, cor, som, gesto, palavra, movimento) que a arte realiza sua força comunicativa (PCN-Arte, 1998, p. 34).

Como se vê, emoção e imaginação estão na base de qualquer processo de aprendizagem. É por meio do imaginário que as experiências que se somam ao longo da vida vão sendo incorporadas ao repertório de conhecimento individual. A imaginação, propulsora da criatividade, é um componente fundamental da mente humana. Por isso, as crianças precisam ser instigadas na escola, por meio do convite a atividades lúdicas que

alimentem a sua imaginação. Quanto ao componente emocional, os seres humanos são dotados de uma “cognição social”, além da inteligência emocional. E por isso as emoções podem ser consideradas uma fonte primordial da aprendizagem, uma vez que “as pessoas (crianças, adolescentes, adultos e idosos) procuram atividades e ocupações que fazem com que elas se sintam bem, e tendem, pelo contrário, a evitar atividades ou situações em que se sintam mal” (FONSECA, 2006, p. 366). Todo esse arrazoado responde pela necessidade da prática artística na escola, com vistas ao melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à arte teatral, os PCNs de Arte são enfáticos em definir os benefícios que ela possibilita ao aprendente:

[...] O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano. A necessidade de narrar fatos e representar por meio da ação dramática está presente em rituais de diversas culturas e tempos, e provavelmente diz respeito à necessidade humana de recriar a realidade em que vive e de transcender seus limites (PCN-Arte, 1998, p. 88).

Há uma referência aí à participação dos alunos em processos de criação teatral, elaboração de cenas para serem representadas. Trata-se de uma atividade que exige muito da sua imaginação e da sua criatividade, além de aparelhá-los para o exercício de um olhar crítico sobre a realidade. Além do mais, as atividades teatrais guardam uma estreita relação com o jogo, imprescindível na infância para a descoberta de sentidos no mundo, mas importante também em todas as fases de aprendizagem humana:

[...] Pode-se relacionar a base desse processo de investigação próprio ao teatro com os processos de imitação, simbolização e jogo na infância. O jogo pode ser entendido também como um “jogo de construção”. O jogo de construção não é uma fase da evolução genética, mas sim um instrumento de aprendizagem com o qual a criança opera, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e práxis artística (PCN-Arte, 1998, p. 88).

O jogo como “instrumento de aprendizagem” que favorece a “educação estética” é algo muito próprio do teatro, uma vez que:

[...] O teatro favorece aos jovens e adultos possibilidades de compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização. A experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambiguidade. No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras (PCN-Arte, 1998, p. 89).

É com base nesse arrazoado que a presente pesquisa defende o uso do teatro no ensino de Literatura amazônica, por meio de jogos teatrais nos quais os alunos das diversas escolas sejam instigados em seu ambiente educacional a produzir textos teatrais, realizando adaptações de textos de autores diversos do universo cultural amazônico, buscando conhecer seu passado para compreender o seu presente, além do seu envolvimento global, cognitivo e socioafetivo como atores/alunos nas construções e apresentações dramáticas.

2.2. O Teatro no Ensino de Literatura.

A construção de um texto teatral recai sobre o produtor do texto a responsabilidade de sinalizar, de forma clara e precisa, como a cena deve ser montada, qual o figurino adequado, qual a entonação da voz, como o ator deve se postar e se movimentar no espaço cênico, etc. Ou seja: escrever para o teatro exige um grande esforço do “escritor”. Daí a validade de exercitar com os alunos esse tipo de escrita, por meio da construção de peças teatrais originais ou por meio de adaptações de textos da literatura.

Desenvolvendo um trabalho sobre a importância do uso do teatro como ferramenta pedagógica no ensino de literatura no ensino fundamental,

Fiorindo e Wendel (2014) destacam quatro funções do teatro que permitem o seu diálogo com a literatura:

A) A prerrogativa de recriação da realidade, posta em cena: ao prestigiar uma peça de teatro, assim como na leitura de um texto literário, o aluno toma contato com flagrantemente da própria vida, por que ali estão sendo encenados os conflitos e angústias humanos, seus sonhos e ilusões, suas crenças e valores. Portanto, o teatro possibilita a reflexão sobre a própria vida, porque é a vida que se encontra exposta no palco.

B) A integração do indivíduo ao mundo imaginário: o autor do texto dramático utiliza estratégias ficcionais para preencher o espaço vazio do palco com as cenas que ativam o imaginário dos espectadores. Assim, “a magia do teatro está ligada ao mundo imaginário que é construído pelos artistas e pelo público, no ato único e efêmero de uma apresentação”. Conseqüentemente, o aluno “se sente estimulado a criar, pois ele utiliza sua imaginação para viver momentos lúdicos no universo cenográfico” (FIORINDO e WENDEL, 2014, p. 116).

C) A exploração da estética da comunicação verbal: as palavras do cotidiano, transpostas para o jogo cênico, ganham vida própria, em uma nova dinâmica de interação verbal entre atores e público. Elas se especializam em “traduzir imagens, emoções e movimentos, que alimentam a experiência bela daqueles que fazem ou assistem à cena. Logo, o aluno vive esta exploração diversificada das palavras, devido aos ricos momentos de interpretar cada personagem, que tem histórias e emoções diferentes” (FIORINDO e WENDEL, 2014, p. 117).

D) A valorização do aluno como criador: nas atividades teatrais na escola, o aluno exercita o seu poder criador, em dois planos: como ator, recria as cenas em que atua no ato da sua representação, fazendo uso da liberdade de criação que o texto lhe permite; e como escritor, elabora cenas originais ou faz adaptações de narrativas e poemas, improvisando cenários, personagens e falas diversas. Há uma gama de possibilidades criativas na literatura e no

teatro, que, aliadas ao poder inventivo dos alunos, têm um imensurável alcance pedagógico. “São estas experiências que colocam o aprendiz no exercício da produção textual, através do desafio de um personagem e de uma história a ser contada no enredo cênico” (FIORINDO e WENDEL, 2014, p. 117).

Como se vê essas funções é partilhado tanto pelo teatro quanto pela literatura, duas categorias artísticas que fazem a mediação ficcional entre nós e a nossa vida. A diferença fundamental entre as duas é que a literatura se vale tão somente da palavra escrita, a partir da qual o leitor faz suas viagens imaginativas pelos mais variados flagrantes da vida, enquanto o teatro parte da palavra escrita em direção à palavra oralizada, em performances que são enriquecidas por todo um jogo cênico que conta com figurino, música, iluminação e outros arranjos possíveis. Mas é sempre bom não perder de vista que teatro e literatura desenvolvem entre si uma relação mutualista, ou seja, a literatura alimentando o teatro e o teatro alimentando a literatura.

Fiorindo e Wendel (2014) explicitam que o trabalho com o gênero dramático, que é comum à literatura e ao teatro, pode ser realizado por meio de diferentes práticas pedagógicas, entre as quais cabe destaque para três os métodos que seguem: o primeiro é o que os autores denominam de “criação original”; o segundo é a prática da adaptação; e o terceiro trata da encenação.

No que diz respeito à criação original, os alunos podem ser orientados para a produção livre de narrativas teatrais. Essa produção livre:

[...] deve ser criada a partir das ideias dos alunos ou de temas específicos ligados ao conteúdo do ano letivo. É um exercício de escrever um texto dramático, com as características de falas nos diálogos e uso de rubricas para descrever os ambientes e as emoções. Esta criação tem duas possibilidades de ser apresentada: uma montagem com o texto escrito e memorizado para ser visto pelo público ou a criação, apenas, de um roteiro que terá as falas dos personagens improvisadas na hora (FIORINDO e WENDEL, 2014, p. 120).

Quanto à adaptação, trata-se de um tipo de atividade intelectual e prática que tem larga uso no país, principalmente a adaptação interartes, em que uma obra literária é transporta para uma outra linguagem, seja o cinema,

a teledramaturgia ou o teatro. O diálogo entre diferentes linguagens artísticas, por meio de adaptações, demanda um intenso exercício interpretativo que se processa no trânsito entre dois diferentes campos do conhecimento. No caso das adaptações da literatura para o teatro na escola, temos uma atividade que leva oportuniza aos alunos um melhor conhecimento das duas artes, o que equivale a uma rica ferramenta de ensino:

[...] podem ter acesso a um conto ou qualquer tipo de texto narrativo ou não narrativo que pode ser adaptado para apresentar no palco. Esta adaptação passa pela escolha das histórias, das situações e dos personagens que farão parte de uma cena ou de um espetáculo. É um exercício, também, de criação, mas que parte de um elemento mais concreto e o foco é a adaptação, seguindo a coerência e a lógica do texto disparador (FIORINDO e WENDEL, 2014, p. 120).

Em relação à encenação, pode ser baseada em peça teatral já escrita, adaptada ou não. Nesse momento, a escola ganha o seu teatro do momento, que pode ser improvisado em qualquer espaço da escola e sem muitos requintes, para a atividade não se tornar excessivamente onerosa e fora das condições de professores e alunos. Para obter êxito nesse teatro especial,

[...] o docente trabalhará os textos dramáticos, que estejam completamente prontos para serem utilizados numa montagem cênica, com os estudantes. É um processo que parte do estudo do texto, passando pela leitura dramática, pelos ensaios de memorização e marcação, até chegar à encenação final. Tais estratégias são fundamentais na abertura de um leque de possibilidades, para o educador utilizar o teatro como caminho para colocar a teoria da disciplina numa prática criativa (FIORINDO e WENDEL, 2014, p. 121).

A proposta básica desta pesquisa é testar a validade das adaptações livres de textos da literatura amazônica para o teatro, além de montagem feitas com textos integrais adaptados de obras de autores da Tradição literária amazônica, como recursos didáticos textuais para suporte nas aulas dos professores de Língua Portuguesa, o ensino instigante, rico, dinâmico, envolvente, desafiador, coletivo, e produtivo de Literatura amazônica.

2.3. Discussões sobre a Adaptação.

O texto pode designar conceitualmente tudo o que é dito ou falado: o texto da personagem, pode significar, também, tudo o que é impresso, escrito

e fixado nos mais diferenciados tipos de superfície. Vinculado a artes da representação, a gestualidade do artista configura-se no texto estético do artista, inscrito e materializado no tempo e no espaço. Cabe ao espectador ter o hábito, de observar e decodificar em um complexo exercício o texto, por meio do qual as linguagens se estruturam. Pois todo signo reflete ou refrata a realidade.

Para processo de atribuição de sentido e valor dos objetos, lembra Terry Eagleton o fato de estarmos inseridos em quadros históricos concretos, portanto:

[...] Tomadas em conjunto, elas são apresentadas como evidência da unidade atemporal do espírito humano, da superioridade do imaginativo sobre o real, da inferioridade das ideias com relação aos sentimentos, da verdade de que o indivíduo está no centro do universo, da relativa desimportância do público com relação à vida interpessoal, ou do prático com relação ao contemplativo e outros preconceitos modernos desse tipo. Mas poder-se-ia igualmente bem interpretá-las de modo bem diferente. Não é Shakespeare que não tem mérito, e sim apenas alguns dos usos sociais que tem sido feito de sua obra (EAGLETON, 2005, p. 81).

Um texto é sempre manifesto (materializado) a partir de certa estrutura ou formato característico (bilhete, carta, artigo, uma peça teatral etc.) e de modo a atender aos objetivos vislumbrados pelo seu uso. Jornalistas organizam seus textos (ainda que premiados anteriormente pelos chamados manuais de redação e estilo) com o objetivo precípua de informar. Químicos, farmacologistas, médicos procedem da mesma forma que os jornalistas, explicitando, entretanto, as propriedades do objeto, no concernente à posologia, substâncias na composição, efeitos colaterais etc. É importante ressaltar, o texto literário, na medida em que é tecido fundamentalmente através de metáforas e imagens ditas polissêmicas, objetiva e encanta. Evidentemente, também é um objeto estético-social.

Candido afirma que, em sua acepção mais tradicional, o que constitui a obra literária é a sua organização ficcional e imaginativa. Entretanto, é a qualidade estética de uma obra literária que impele ao imaginário, pois, por meio de sugestões, o leitor constituirá com o autor. Nesse sistema de ir e vir, o leitor ganha uma função de coautoria no concernente à organização dos

sentidos, por meio dos quais o texto se estrutura, constituem e mediam o mundo imaginário, atingindo o chamado ouvido interior do leitor que se o texto literário constitui em uma unidade produtora de sentido, em processo coautorial. Segundo Regina Zilberman,

[...] De um lado, o leitor que decifra tudo, mas não pode impedir que parte de si mesmo comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo, por conseguinte, espaço para novas e infundáveis perspectivas. Com isto, relativiza-se igual sua significação tornando-a moeda comum e, portanto, democratizando-a (ZILBERMAN, 1988, p. 20).

Esse pensamento soma-se ao de Joana Lopes, para quem o teatro educa, se entendermos por educar a descoberta e utilização de formas e meios de apoio para o desenvolvimento do ser humano, em direção à vida autônoma e consequente” (LOPES, 1981, p. 6). Neste contexto, o texto literário e o teatral são passíveis de leitura, entretanto o fenômeno teatral (que pressupõe a junção de público, atores e texto) caracteriza-se em linguagem, cujo acontecimento, aparentemente irrepetível, incide no tempo e no espaço. Desse modo, aquelas dificuldades de interpretação de uma obra registrada em alguma superfície ampliam-se. Ler obras escritas ou desenhadas, em fontes fixas, permite o retorno do leitor às passagens não bem compreendidas em um primeiro momento, mas se torna parte de muitos contextos fundamentais para suprirem as reais necessidades de se trabalhar com o teatro em sala de aula, entretanto, pelo fato paradoxal de não terem tido matéria específica durante o processo de formação, no curso de licenciatura, a maioria dos professores desistem. É preciso, no entanto, compreender o processo da adaptação literária a fim de que se possa chegar a uma posição mais consistente a respeito da validade dessa modalidade de texto. Para tanto, antes de se verificar o que dizem os teóricos e críticos sobre esse processo, é importante salientar que o estatuto da literatura infantil é composto por vários elementos como, por exemplo, a adaptação.

Aqueles que são mais corajosos e viabilizam o desejo acabam preterindo parte dos estudantes da sala, por conta de não haver textos com número suficiente de papéis para atender ao conjunto de uma sala de aula. Evidentemente, ao apresentar uma justificativa dessa natureza, o pressuposto

que alicerça o pensamento do professor concerne ao teatro realista. Nessa perspectiva concreta e objetiva fica difícil mesmo realizar atividades teatrais em sala de aula. Vencendo as barreiras, nesse caso tanto estruturais, com a consequente falta de equipamentos, como estético-ideológicas, diversos professores optam por desenvolver suas ações com a linguagem teatral fora da sala de aula e com número reduzido de estudantes da escola.

Portanto, o texto adaptado pode ter um elemento específico com maior relevância, o mesmo pode acontecer com outros elementos como cenário, troca de figurino, posicionamento dos atores em cena, entre outros. Tais intervenções podem ser de diferentes naturezas e suportes, destacando-se interferências artísticas, como a músicas, os elementos pictóricos de diferentes textos. Tais intervenções são de extrema importância para a compreensão de uma peça, não só por comporem a dimensão imaginativa do autor ao descortinar elementos externos à textualidade verbal, mas também por construírem um ambiente que muitas vezes está além do palco e cabe uma análise desses pressupostos para desemaranhar o textual e compreender as diversas dimensões contidas e que o professor tenha em mente que, para a análise da encenação é fundamental não modificar as intenções do autor do texto. Diante dessas implicações, cabe ao professor avaliar a adaptação literária selecionada tendo como contraponto o texto original ou primário para verificar se o texto adaptado propõe uma ampliação ou não dos horizontes de expectativas dos alunos no tocante à diversidade de narrativas, conto, poemas entre outros.

2.4. Concepções históricas da Arte- educação Teatral.

O Teatro, já há algum tempo, vem sendo trabalhado como prática educativa. Atualmente, possui um lugar nas políticas nacionais de educação, sendo considerada uma das linguagens artísticas a ser trabalhada dentro da disciplina Arte no currículo escolar. Esse destaque que o Teatro vem ganhando na área da Educação iniciou-se, superficialmente, em 1961 com a LDB de 1961, nº 4024, passando pela LDB de 1971, que insere no currículo

escolar a atividade “Educação Artística”, culminando em um processo de reformulação, através da última promulgação da LDB de 1996. Esta instituiu definitivamente a arte como disciplina curricular obrigatória, a partir de documentos, como os PCNs, em nível nacional e o CBC, em nível estadual, que descrevem o teatro como um conteúdo a ser trabalhado no currículo da Educação Básica.

Assim, apresenta-se um panorama histórico do teatro na educação, que culmina como processo educativo a partir das LDB, nº 9394, de 1996. Dessa forma, apresento alguns marcos históricos que ajudarão na reflexão sobre o processo de ensino do teatro nas escolas brasileiras e discuto como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Básico Comum buscam embasar e nortear a implementação do teatro nos currículos escolares, a partir da sua consolidação na disciplina Arte constituindo – se uma proposta investigativa ao longo dos anos, devido ao seu caráter estratégico pedagógico.

O processo teatral há muito tempo é um aliado da educação. Na antiguidade, os filósofos defendiam uma prática pedagógica que articulasse jogo, teatro e educação. Platão, Aristóteles, Sêneca e Horácio (apud COURTNEY, 1980, p. 05) acreditavam na arte como base para toda a educação natural. Para Platão, a educação deveria se basear no jogo: “... as crianças, desde tenra idade, devem participar de todas as formas lícitas de jogo, pois se elas não se encontram cercadas de tal atmosfera, jamais crescerão para serem bem-educados e virtuosos cidadãos”. O filósofo acreditava que para a criança desenvolver a tendência natural de seu caráter, ela deveria ser educada desde cedo “de maneira lúdica e sem qualquer constrangimento”.

Aristóteles também valorizava o jogo na educação. Para ele, a educação devia ser voltada para a vida prática e proporcionar prazer, portanto, o jogo era de suma importância. Rousseau (apud COURTNEY, 1980) considerava as atividades da criança no processo educativo e também enfatizava a educação pelo jogo. Ao saltar, brincar, correr, a criança teria seus instintos naturais encorajados e os sentidos cultivados. “Para a criança, seus

jogos são sua ocupação, e ela não vê nenhuma diferença entre os dois. Ela se atira em tudo com encantadora dedicação e liberdade, que mostra o alcance de sua mente e a extensão de seu conhecimento (COURTNEY, 1980 p. 17).

No período do Renascimento, houve a descoberta dos livros clássicos, e que as escolas tinham a influência metodológica do teatro, com ênfase aos jogos de regras bem definidas. Nas escolas, realizavam-se encenações dramáticas objetivando o aprendizado. O filósofo Francis Bacon estimou o alcance da atuação teatral, como possível estratégia para se trabalhar a voz, a memória e a autoconfiança em um todo cognitivo da criança.

Já no final do século XVIII, período romântico, Goethe, dramaturgo alemão, acreditava que o teatro na escola tinha efeito benéfico tanto para o espectador quanto para o ator, pois exigia habilidades, seja de memória, gesto ou disciplina interna, além de achar que a improvisação moldava os pensamentos, liberando e desenvolvendo a imaginação. Mas, para ele, o teatro deveria também desenvolver ideias, despertar emoções e pensamentos para a plateia sentir.

Uma literatura específica da relação dramática e a educação se torna mais concreta a partir da metade do século XIX. A trajetória do teatro no contexto educacional brasileiro foi consolidada a partir de uma conjuntura social, econômica, política e cultural. A educação brasileira esteve no período colonial a cargo dos jesuítas. Através da Companhia de Jesus, tinha por objetivo uma formação humanística para as elites e, para os índios, uma formação catequética, levando a eles elementos da cultura europeia. O teatro foi aliado à educação, nessa época, a partir das encenações dos autos religiosos de José de Anchieta. Ainda que os registros dos jesuítas que trabalharam no Brasil não façam alusão ao uso do teatro como processo de aprendizagem, o teatro foi utilizado como instrumento didático, ficando sua atuação nesse campo restrita à catequese, servindo para fins políticos e religiosos.

Como aponta Santana (2010), os jesuítas, ao perceberem a habilidade dos índios e dos mamelucos para a dança e a música, desenvolvem com eles vários espetáculos religiosos, o apresentado em praças, ruas, adros de igrejas e, eventualmente, nos palácios de governadores. Esses espetáculos tinham repercussão a partir do incentivo dos senhores e governantes, mobilizando todos os habitantes das aldeias. Com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, em 1759, a modalidade teatral perde seu impulso, sendo a catequese amenizada. Mas, segundo Prado (apud Santana, 2010), os espetáculos jesuíticos continuam não havendo uma interrupção abrupta, como provam alguns documentos restantes referentes à Bahia, ao Pará e ao Maranhão.

De acordo com Santana (2010), não havia evidências de imagens e práticas teatrais, não captaram jogos cênicos, brincadeiras das crianças, espetáculos realizados na época, situação que se modifica com a chegada da missão francesa para criação da academia de Belas Artes no Rio de Janeiro no século XX. Só em 1816 na França com a Missão francesa que se cria a Academia Imperial de Belas-Artes, que se iniciam o ensino da arte em um processo organizado.

Segundo Gondra e Schueler (2008, p. 150), a criação da Academia Imperial de Belas-Artes inaugura o ensino artístico no Brasil em moldes semelhantes aos das academias de arte europeias. Com a Academia Imperial de Belas-Artes, valoriza-se o Neoclassicismo. Um período, que não tinha um foco do ensino do teatro nas escolas, a influência se dá com o ensino da geometria, o desenho e a arte aplicada à indústria é que tiveram papel de destaque no ensino, chegando este último a se constituir como atividade nas escolas primária e secundária da época.

O teatro no ambiente escolar ganha um novo olhar, com o movimento da Escola Nova em 1930, buscou rever as formas tradicionais de ensino, com uma reformulação de programas escolares e ações de novas práticas. Os professores que atuavam na área, antes da lei, não poderiam mais atuar, pois não possuíam licenciatura, não existia curso de Arte-educação nas universidades naquela época, muito menos cursos voltados para uma

linguagem artística específica, como o teatro, a dança ou a música. Tirando os cursos de Artes Visuais ou Belas Artes, que foram os primeiros a serem implementados no país, sempre existiu uma escassez de cursos para a formação de professores para o ensino de Arte. Podemos ver, então, que o investimento para a formação de professores de Arte ainda é muito recente no país.

O que existia na época eram apenas cursos de desenho, principalmente de desenho geométrico. O movimento da Escolinha de Arte, criado em 1948, constitui-se como centro de especialização de professores até a instauração da LDB 5692/71, oferecendo cursos para crianças, adolescentes, artistas e professores de arte-educação contribuindo na produção de uma história múltipla, que observa diferentes matrizes e referências de história e teatro, ou seja, que diferentes “verdades” possam ser aproveitadas como indicadoras e fontes para uma ampla e mais detalhada base enriquecedoras para professores que querem usar como ferramenta didática como contribuição ampla ao desenvolvimento e as experiências humanas para o ensino da literatura.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Marcos Frederico Krüger. *Introdução à poesia no Amazonas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1982 (dissertação de Mestrado).

AMORIM, Francisco Gomes de. *Os selvagens*. 2. ed. Manaus: Valer, Governo do Estado do Amazonas, 2004.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. [Trad. Antônio Pinto de Carvalho]. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint, s/d.

ARISTÓTELES. *A Poética Clássica*. [Trad. Jaime Bruna]. São Paulo: Cultrix, 1981.

ARISTÓTELES. *Poética*. [Trad. Eudoro de Sousa]. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2002.

BENTO, Franciele; MEN, Liliana. *Teatro e educação: uma relação a ser redesenhada*. Curitiba: PUCPR, 2009.

BERTHOLD, Margot. História mundial do teatro. Tradução Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOLESZLAVSKI, Richard. *A arte do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1997.

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. 37. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.

BUENO, Magali Franco. *O Imaginário brasileiro sobre a Amazônia: uma leitura por meio dos discursos dos viajantes, do Estado, dos livros didáticos de geografia e da mídia impressa*. São Paulo: USP, 2002 (Dissertação de Mestrado).

CANDIDO, Antonio et. al. *A personagem de ficção*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CORCETTI, Maria Lucinda; TREVISON, Maria Teresa Ceron. A escola, o currículo e os temas transversais. *Revista Espaço Pedagógico*. v. 11, n. 2, Passo Fundo, p. 28-46, jul-dez 2004.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. Tradução Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOMINGUEZ, José Antonio. *Teatro e educação: uma pesquisa*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1978.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo. Edunesp, 2005.

SACRISTAN, Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

FIORINDO, Priscipa Pixinho; WENDEL, Ney. Literatura infantil em cena: o teatro como estratégia pedagógica. *Pensares em Revista*, nº 5, jul/dez 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/AppData/Local/Temp/14057-55478-1-PB.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2020.

GIL, Carlos, A. Como Elaborar Projetos de Pesquisa, 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2017.

GONDIM, Neide. *A Invenção da Amazônia*. São Paulo: Marco Zero, 1994.

GUEDELHA, Carlos Antônio Magalhães. *Manaus de águas passadas*. Pará de Minas/MG: Virtual Books, 2014.

GUEDELHA, Carlos Antônio Magalhães. *Poema muhuraida, a “glória” do extermínio de uma nação*. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 04, nº 01, jan./jul, 2012.

GUEDELHA, Carlos Antônio Magalhães. *A metáfora da identidade perdida em Os selvagens*. Revista Interdisciplinar, Ano VI, V.13, jan-jun de 2011.

GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2014.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, volume 33, edição 102, 2016. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/505/importancia-das-emocoes-na-aprendizagem--uma-abordagem-neuropsicopedagogica>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

JAPIASSU, Ricardo. *A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 2007.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagnos e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KRÜGER. *Amazônia, mito e literatura*. Manaus: Valer, 2003.

LEÃO, Allison. *Amazonas, natureza e ficção*. São Paulo: AnnaBlume, 2011.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia Científica*. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LIMA, Lucilene Gomes. *Ficções do ciclo da borracha*. Manaus: Edua, 2009.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura amazônica – uma poética do imaginário*. Belém: CEJUP, 1995.

MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao teatro*. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MELLO, Thiago de. *Estatutos do homem*. Manaus: Valer; Governo do Estado do Amazonas, 2001.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisas qualitativas em saúde*. São Paulo (SP): Hucitec, 2014. 393p.

MONTEIRO, Mário Ypiranga. *Fatos da Literatura Amazonense*. 2. ed. Manaus: EDUA, 1998.

MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. São Paulo: Cultrix, 2002.

MOISÉS, Massaud. *Fases da literatura amazonense*. Manaus: Imprensa Oficial, 1977.

NEVES, Libéria Rodrigues. *O uso dos jogos teatrais na educação*. Belo Horizonte: UFMG, 2006 (Dissertação de Mestrado).

NEVES, João das. *A análise do texto teatral*. Rio de Janeiro: INAGEN, 1987.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015; 2000.

PILETTI, Nelson. *Sociologia da Educação*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

PINTO, Renan Freitas. *A viagem das ideias*. Manaus: Valer, 2006.

PINTO, Zemaria. *O conto no Amazonas*. Manaus: Valer, 2011.

RAMOS, Tereza de Sousa. *A Amazônia de Leandro Tocantins*. Dissertação

(Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras.

Universidade Federal do Amazonas. Amazonas. 2012.

ROCHA, José Paula da. *Muraida*. São Paulo: USP, 1987 (Dissertação de Mestrado).

SAMOYAUULT, Tiphaine. *Intertextualidade*. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTIAGO, Socorro. *Uma poética das águas*. Manaus: Puxirum, 1986.

SACRISTAN, Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre (RS) : Penso, 2013. 624p.

- SILVA, Armando Sérgio da. *Oficina: do teatro ao te-ato*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- SOUZA, Márcio. *A literatura no Amazonas: as letras na pátria dos mitos*. São Paulo: Revista Poligramas, 2008.
- SOUZA, M. *A Expressão amazonense, do colonialismo ao neocolonialismo*. Manaus: Valer, 2003.
- STAM, Robert. *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*. Florianópolis: Revista Ilha do Desterro, UFSC, n° 51, julho-dezembro de 2006.
- TELLES, Tenório. *Clube da madrugada – presença modernista no Amazonas*. Manaus: Valer, 2014.
- TELLES, Tenório e KRÜGER, Marcos Frederico. *Poesia e poetas do Amazonas*. Manaus: Valer, 2006.
- TELLES, Tenório e KRÜGER, Marcos Frederico. *Antologia do conto do Amazonas*. Manaus: Valer, 2009.
- TENÓRIO, Robinson Moreira. Introdução: a avaliação como pesquisa, gestão e ação social. In: LOPES, Uaçai de Magalhães; TENÓRIO, Robinson Moreira (Org.). *Avaliação e gestão: teorias e práticas*. Salvador: EDUFBA, 2010. p.15-24.
- TOCANTINS, Leandro. *Amazônia: natureza, homem e tempo – uma planificação ecológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1982.
- TOCANTINS, Leandro. *O Rio comanda a vida – uma interpretação da Amazônia*. 9. Ed. rev. Manaus: Valer; Governo do Estado, 2000.
- WILKENS, Henrique João. *Muhuraida ou o trunfo da fé...* Manaus: Biblioteca Nacional/UFAM/Governo do Estado do Amazonas, 1993.
- VEIGA, Neto Alfredo. *Cultura e Currículo*. Campinas: Contrapontos, 2002.
- ZYNGIER, Sonia. *O lúdico, o imaginário e o pragmático no ensino de literatura*. Florianópolis: Revista Fragmentos, v.7, n.1, p.009-016, 1997.
- ZILBERMAN, Regina et al. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE: Adoecimento e consequências para o afastamento da sala de aula

Maria José da Silva Ferreira²¹

RESUMO

As instituições de ensino constituem um cenário importante para a promoção da saúde de professores, alunos, funcionários administrativos e até mesmo das famílias; mas para utilizá-lo de forma eficaz, principalmente no caso dos professores, é necessário conhecer suas condições de trabalho e saúde. O objetivo da pesquisa procura analisar quais os fatores, associados à condição de trabalho que interferem na saúde do professor. Este estudo analisou o tema da saúde dos professores, examinando os fatores ocupacionais condicionantes e determinantes de saúde associados. Por meio de uma revisão bibliográfica, qualitativa, descritiva e analítica, foram examinados os aspectos que impactam a saúde dos docentes. Os resultados indicaram que, de maneira geral, os professores identificam as condições físicas e psicológicas de trabalho como aspectos negativos para a saúde. Por outro lado, a satisfação com a profissão, o envolvimento na produção e compartilhamento de conhecimento e o impacto social de suas atividades foram considerados como fatores promotores da saúde. As evidências destacam que as percepções dos professores sobre sua própria saúde e adoecimento no trabalho apontam para a necessidade de uma abordagem abrangente que envolva esferas pessoais, sociais e institucionais. Para atender às complexas demandas contemporâneas em saúde, é fundamental que esses diversos setores atuem de forma conjunta. Nesse sentido, estratégias inovadoras, dinâmicas, ativas e participativas devem ser maximizadas no ambiente educacional, visando melhor atender às necessidades contemporâneas e complexas em educação e promoção da saúde. Em conclusão, este estudo destaca a importância de abordar a saúde dos professores considerando múltiplos fatores ocupacionais e a necessidade de uma abordagem holística e integrada para promover um ambiente de trabalho saudável e satisfatório para esses profissionais.

Palavras-chave: Fatores de Adoecimento. Condições de Trabalho. Professor. Saúde.

ABSTRACT

Teaching institutions are an important scenario for promoting the health of teachers, students, administrative staff and even families; but to use it effectively, especially in the case of teachers, it is necessary to know their working and health conditions. The objective of the research seeks to analyze

²¹**Graduação:** Licenciatura em História/ UFA- Universidade Federal do Amazonas; **Pós- Graduação:** Metodologia de ensino de História/ UEA – Universidade Estadual do Amazonas; **Mestrado:** Mestrado em Ciências Da Educação/ UNIDA - Universidad De La Integración De Las Américas. mariajosesf2013@gmail.com

which factors, associated with the working condition, interfere with the teacher's health. This study analyzed the issue of teachers' health, examining the conditioning occupational factors and associated health determinants. Through a bibliographical, qualitative, descriptive and analytical review, the aspects that impact the health of teachers were examined. The results indicated that, in general, teachers identify the physical and psychological working conditions as negative aspects for health. On the other hand, satisfaction with the profession, involvement in the production and sharing of knowledge and the social impact of their activities were considered as health promoting factors. The evidence highlights that teachers' perceptions of their own health and illness at work point to the need for a comprehensive approach that involves personal, social and institutional spheres. To meet the complex contemporary demands in health, it is essential that these different sectors act together. In this sense, innovative, dynamic, active and participatory strategies must be maximized in the educational environment, aiming to better meet contemporary and complex needs in education and health promotion. In conclusion, this study highlights the importance of addressing teachers' health considering multiple occupational factors and the need for a holistic and integrated approach to promote a healthy and satisfying work environment for these professionals.

Keywords: Illness Factors. Work conditions. Teacher. Health.

1. INTRODUÇÃO

A análise das condições de trabalho e saúde do corpo docente, em um ambiente como o das instituições de ensino, apresenta características especiais, visto que nesse cenário confluem diversas dimensões sociais, individuais e biológicas (ARAÚJO e PINHO, 2020). As condições de trabalho integram aspectos do ambiente físico e aspectos individuais e biopsicossociais do trabalhador, bem como condições de organização do trabalho e da tarefa; além disso, estão incluídos aspectos extralaborais, como família, recreação e transporte, entre outros.

Apesar da importância do papel do professor, a promoção da saúde em seus ambientes de trabalho ainda não alcançou seu desenvolvimento. Raimundo, Guedes e Oliveira (2018) ressaltam que pesquisas sobre saúde e segurança no trabalho são essenciais para o planejamento e desenvolvimento

de programas de promoção e prevenção no ambiente de trabalho, que devem ser condizentes com as reais necessidades desse setor de trabalho.

A docência segundo Silva (2020), é considerada uma atividade que gera múltiplas e específicas condições de exposição ocupacional que afetam o perfil saúde-doença, e que podem se expressar em diversos momentos no desgaste físico ou mental dos professores. Dentro das características das condições de trabalho dos docentes identificam-se sobrecarga de trabalho, insegurança dentro e fora dos estabelecimentos de ensino, relacionamento interpessoal, desmotivação e baixa remuneração, que não corresponde à responsabilidade dos docentes.

Da mesma forma, Carlotto e Câmara (2018) mencionam que o professor, no desenvolvimento da sua função, é diariamente exposto a grandes turmas, com uma metodologia de ensino geralmente convencional, com escassez de recursos pedagógicos, tecnológicos inovadores e avançados, há limitação no sistema de informação sobre acidentes de trabalho e doenças ocupacionais;

O setor educacional segundo Farber (2020) está incluído no setor terciário da economia, ou serviços, que agrupa as atividades que não produzem ou transformam matérias-primas, como as atividades sociais, incluindo a educação; diferentes estudos foram encontrados nesse setor que afirmam que a docência não é reconhecida como uma profissão, mas sim como uma vocação, para a qual alguns estão preparados e, portanto, não se percebe que exijam esforços ou condições especiais para seu desempenho, concepções que podem afetar o desenvolvimento e a qualidade de vida dos professores.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), segundo Gasparini, Barreto e Assunção (2021), definem as condições de trabalho dos professores como um amplo cenário onde convergem um conjunto de dimensões sociais. Estudos internacionais mostram que o desgaste da saúde mental é uma das principais alterações que

acometem os professores em sua prática profissional; também estão expostos a diversos perigos que podem causar problemas vocais, musculoesqueléticos, entre outros.

Segundo Guerreiro, Nunes e González (2022) os principais diagnósticos obtidos através de diferentes pesquisas aplicadas à população docente durante os anos de 2018 a 2021 foram: resfriado frequente, com 40,6%; disfonia, 33,7%; estresse, 37,7%; problemas visuais, 32,1%; lombalgia, 28,2%; varizes em membros inferiores, 37,4%, e rouquidão com 34,7%.

A melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil conforme aponta Dias (2020), está diretamente relacionada à saúde e ao bem-estar dos professores. Profissionais saudáveis e motivados têm mais chances de promover um ambiente de aprendizado positivo e inspirador, impactando diretamente no desempenho dos alunos. O problema da pesquisa levantado consiste em: Quais os fatores, associados à condição de trabalho que interferem na saúde do professor?

O estudo justifica-se pela importância em compreender os fatores que levam ao adoecimento do docente em sala de aula e discorrer sobre as ações para fortalecer e prevenir a promoção de saúde a esses profissionais. Ao investir na saúde e no bem-estar dos professores, estaremos contribuindo para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país e para a formação de cidadãos mais preparados e engajados.

Este estudo evidencia a sobrecarga de trabalho e a multiplicidade de tarefas como fatores desencadeadores do mal-estar na saúde mental dos professores. A identificação desses elementos é crucial para a implementação de medidas que promovam um equilíbrio saudável entre as demandas profissionais e a qualidade de vida dos docentes. Intervenções como a redução da carga horária, o apoio administrativo adequado, a valorização do planejamento e a criação de ambientes de trabalho saudáveis são aspectos a serem considerados para o bem-estar dos professores. Além disso, a

conscientização sobre esses fatores entre gestores educacionais e a promoção de políticas que visem mitigar o impacto da sobrecarga de trabalho podem contribuir para uma melhor saúde mental. O estudo tem por objetivo: analisar quais os fatores, associados à condição de trabalho que interferem na saúde do professor. Os objetivos específicos compreendem: apontar os motivos que encaminham os professores para um possível afastamento das salas de aula. Descreve sobre os fatores que causam adoecimento nos professores.

2. QUANDO O PROFESSOR ADOECE: REFLEXÕES SOBRE SEU AFASTAMENTO DA SALA DE AULA

Atualmente não há consenso para definir o conceito de saúde, que passou do conceito primário de "ausência de doença" para o da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), que o concebe como “pleno bem-estar físico, mental e social do indivíduo”. Os romanos falavam da Saúde como uma condição física, e mental” (CUNHA, 2023, p. 15).

Para afirmar que um indivíduo é saudável, Delcor e Araújo (2022) explicam que é necessário considerar objetivamente 4 condições: Morfologia:

[...] Que não haja alteração macro ou microscópica ostensiva da estrutura ou realidade material estranha ao corpo. Função: Suas funções vitais expressas em figuras avaliativas e traçados gráficos são valorizadas na faixa normal (testes funcionais renais, respiratórios, circulatórios, metabólicos, etc.). Desempenho Vital: Refere-se ao desempenho sem cansaço excessivo e sem danos aparentes, o que é exigido pelo seu papel social. Conduta: Refere-se ao seu comportamento socialmente adequado; ou seja, leva-se em conta um elemento subjetivo, mas também o objetivo, se ambos coincidem há saúde (DELCOR e ARAÚJO, 2022, p. 54).

No entanto, hoje esses conceitos são debatidos, que se expressa no desempenho das atividades da vida diária. Por seu lado, Leite e Souza (2021)

explicam que a doença, considerada pelos antigos como perda ou erosão da alma, penetração mágica no corpo, depressão por um espírito maligno, etc., foi categorizada por Galeno no século II depois de JC como "disposição pré-natural do corpo do qual padecem as funções vitais, produzido por uma desordem instantânea de natureza individual e moderadamente causada por uma causa externa ou primitiva que, agindo sobre um indivíduo a ela sensível e predisposto, determina em seu corpo uma modificação anatomofisiológica anormal e mais ou menos localizado. Como afirma Mendes e Dias (2020) "Não há doença sem causa, não há doença sem etiologia" (aqui cumpre-se a lei da causalidade).

Discutir sobre as condições de trabalho do professor, segundo Ferreira (2021, p. 40), "é um assunto emergente, no entanto esse profissional ainda é demasiadamente desvalorizado". O professor de escola pública trabalha com público muito específico, muitos vivenciam violência em casa e reflete esse comportamento de violência na escola, desrespeitando o professor, esse é um dos fatores que interferem para o adoecimento do educador.

A discussão sobre as condições de trabalho do professor segundo Assunção e Oliviera (2021) descrevem que é cada vez mais relevante na sociedade atual. No entanto, é lamentável constatar que esse profissional ainda sofre com a falta de valorização. Especialmente o professor que atua na escola pública, enfrenta desafios adicionais ao lidar com um público muito específico.

De acordo com Amaral (2018 p. 78), a origem do adoecimento do professor é multifatorial, a maioria associada às interações no trabalho, ou seja, a psicodinâmica da regência docente, nas análises realizadas se entende que adoecimento está na esfera da subjetividade, isto é, no espaço íntimo do docente e a maneira como se relaciona nas interações.

O grau de satisfação no trabalho segundo Pereira, Teixeira e Lopes (2020), é uma condição que intervém na saúde dos professores, os professores percebem as condições de trabalho como precárias e

apresentam alta demanda de trabalho, o que afeta seu grau de bem-estar ou desconforto.

O trabalho docente como expõem Rocha e Fernandes (2020) configura-se como uma atividade de elevado compromisso humano e social, em cujas mãos está a formação de recursos humanos, para além da mera transmissão do legado de conhecimentos de uma geração a outra, pois a educação deve ser entendida como contribuição fundamental na formação integral do que há de mais importante numa sociedade, o ser humano.

A vocação e o papel social do educador para Silva e Fischer (2020) tendem a não ser valorizados ou apoiados de forma efetiva e justa pelo Estado e no contexto nacional, são várias as atitudes sociais que denigrem a profissão, gerando situações de conflito e ansiedade que o professor deve enfrentar, assimilar ou de alguma forma canalizar.

As precárias condições salariais, as deficiências de infraestrutura, meios e materiais, e a falta de acesso às tecnologias educacionais não são condições saudáveis para o desenvolvimento de uma atividade tão importante. Vedovato e Monteiro (2020) comentam sobre o clima relacional com os colegas, com a direção e com o contexto educativo em geral, muitas vezes não é dos melhores, gerando um contexto de retroalimentação onde a qualidade de vida e as relações sociais expressam diversas situações de conflito, que não contribuem para o processo educativo. E o impacto na entidade humana do educador muitas vezes se apresenta como estresse e suas diversas manifestações psicossomáticas que expressam o imenso esforço físico e cognitivo do organismo para se adaptar e responder com eficácia às demandas do contexto laboral, familiar, etc.

Souza e Brito (2021) apontam que a profissão docente é amplamente reconhecida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes e desafiadoras. O ato de ensinar, que deveria ser um trabalho gratificante e enriquecedor, muitas vezes se tornou uma atividade

desgastante, com impactos significativos na saúde física, mental e no desempenho profissional dos educadores.

A sala de aula conforme Paparelli (2019), é um ambiente complexo, no qual os professores lidam diariamente com uma série de demandas e pressões. A necessidade de planejar aulas, desenvolver materiais pedagógicos, ministrar as aulas, acompanhar o progresso dos alunos, lidar com comportamentos desafiadores e, ao mesmo tempo, atender às exigências administrativas, pode sobrecarregar os professores de maneira intensa.

O estresse constante e as demandas excessivas podem levar a diversos problemas de saúde física e mental nos professores. Leite e Souza (2021) advertem que a fadiga, o esgotamento emocional, a ansiedade, a depressão e até mesmo doenças físicas como problemas cardiovasculares são algumas das repercussões observadas. Além disso, o desgaste emocional influencia diretamente no desempenho profissional, resultando em menor motivação, redução da qualidade do ensino e até mesmo no afastamento da sala de aula.

A falta de reconhecimento e valorização da profissão docente também contribui para a deterioração da saúde dos professores. Friedman e Loh (2019) comentam que a pressão por resultados e a constante avaliação, muitas vezes baseada em métricas quantitativas, podem gerar uma sensação de incapacidade e frustração. A falta de recursos e condições adequadas de trabalho também impactam negativamente a saúde dos educadores.

Diante desses desafios, Ferreira (2020) explica que é fundamental que medidas sejam tomadas para promover a saúde e o bem-estar dos professores. Isso envolve o estabelecimento de políticas e práticas que valorizem a profissão docente, ofereçam suporte emocional, promovam a qualidade do ambiente de trabalho e garantam condições adequadas para o exercício da função. Além disso, é importante investir em programas de capacitação e desenvolvimento profissional, visando fornecer aos

professores as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios da sala de aula de maneira saudável e eficaz.

Segundo Farber (2020), a profissão docente é inegavelmente estressante e desgastante, com impactos significativos na saúde dos professores. É essencial que sejam adotadas medidas para valorizar e apoiar os educadores, promovendo condições adequadas de trabalho e oferecendo suporte emocional. A valorização da profissão docente não apenas beneficia os professores individualmente, mas também contribui para a qualidade da educação e o desenvolvimento das futuras gerações.

Compreender os fatores que têm levado os docentes brasileiros ao adoecimento como alude Campos (2019), é de extrema importância para fortalecer ações de prevenção e promoção de saúde a esses profissionais. Além disso, essa compreensão também desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil:

[...] Os professores enfrentam desafios diários em sua jornada profissional, como a alta carga de trabalho, a falta de recursos adequados, a pressão por resultados, a violência escolar e as condições precárias de infraestrutura. Esses fatores, combinados com a falta de valorização e reconhecimento da profissão, podem ter um impacto negativo na saúde dos docentes (CAMPOS, 2019, p. 35).

O adoecimento do professor não se restringe apenas ao aspecto físico, mas também engloba a esfera emocional e mental. O estresse crônico, a exaustão, a ansiedade e a depressão são problemas comuns enfrentados pelos educadores. Essas condições afetam diretamente seu bem-estar e podem comprometer sua capacidade de desempenhar seu papel de forma efetiva e satisfatória.

Ao compreender os fatores que contribuem para o adoecimento do professor, é possível implementar ações de prevenção e promoção de saúde voltadas especificamente para as necessidades desses profissionais. Isso pode incluir programas de apoio psicológico e emocional, oferta de atividades de relaxamento e autocuidado, estímulo à prática de atividades

físicas, incentivo ao trabalho em equipe e compartilhamento de experiências, entre outras iniciativas.

Além disso, é fundamental que haja investimentos na valorização da profissão docente. Reconhecer a importância do trabalho dos educadores, oferecer melhores salários, condições de trabalho adequadas, formação continuada de qualidade e oportunidades de desenvolvimento profissional são medidas que contribuem para fortalecer a saúde e o bem-estar dos docentes.

2.1. Fatores que afetam a saúde do professor

A saúde do professor é uma questão de extrema importância que merece atenção e cuidado. Dentre os fatores que podem impactar negativamente a saúde dos educadores, destaca-se o intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos. A respeito desse fator Tabeleão, Tomasi e Neves (2021) advertem que o trabalho do professor envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o acompanhamento e suporte aos estudantes. Os professores desenvolvem relações afetivas com seus alunos, preocupam-se com seu bem-estar e enfrentam diariamente os desafios e dificuldades que eles enfrentam. Esse envolvimento emocional profundo pode ser gratificante, mas também pode ter um preço na saúde do professor.

O constante contato com problemas e situações desafiadoras dos alunos como aclaram Dantas, Sawada e Malerbo (2020) pode gerar um desgaste emocional significativo. Os professores podem experimentar uma sobrecarga emocional ao lidar com questões como dificuldades de aprendizagem, problemas familiares, conflitos interpessoais e traumas. A empatia e a preocupação genuína com o bem-estar dos alunos podem levar a uma absorção excessiva dos problemas alheios, afetando o equilíbrio emocional dos professores.

Esse intenso envolvimento emocional como aponta Penteadó e Pereira (2021), pode levar ao estresse crônico, à exaustão emocional, à ansiedade e à depressão. Os professores podem sentir-se sobrecarregados e sob pressão constante para ajudar seus alunos, o que pode afetar negativamente sua própria saúde e bem-estar.

É crucial que os professores tenham acesso a estratégias e recursos de cuidado emocional e mental. Programas de apoio psicológico e emocional, supervisão e orientação profissional, grupos de suporte entre colegas e a promoção de práticas de autocuidado são medidas importantes para proteger e fortalecer a saúde dos professores. Além disso, Campos (2019) coloca que:

[...] é fundamental que os gestores e a sociedade em geral reconheçam e valorizem o trabalho dos professores. Isso inclui garantir condições de trabalho adequadas, remuneração justa, formação continuada de qualidade e uma cultura de respeito e valorização da profissão docente (CAMPOS, 2019, p. 43).

Ao cuidar da saúde emocional dos professores, como explicou o autor, estaremos promovendo um ambiente de trabalho saudável e sustentável, beneficiando tanto os educadores quanto os alunos. Professores saudáveis e emocionalmente equilibrados têm maior capacidade de lidar com os desafios diários da profissão e oferecer um ambiente de aprendizado positivo e acolhedor para os alunos. Portanto, é essencial reconhecer o impacto do intenso envolvimento emocional dos professores com os problemas dos alunos e implementar medidas que promovam a saúde emocional e o bem-estar desses profissionais tão importantes para a sociedade.

A saúde do professor é profundamente influenciada pela desvalorização social de sua profissão. Vedovato e Monteiro (2020) advertem que a falta de reconhecimento e valorização do trabalho docente pode ter um impacto significativo na saúde física, mental e emocional dos educadores. A desvalorização social do trabalho do professor reflete-se em diversos aspectos. Primeiramente, os baixos salários são um reflexo claro dessa falta de reconhecimento. Muitos professores são subremunerados, enfrentando

dificuldades financeiras que podem afetar sua qualidade de vida e bem-estar geral.

Além dos aspectos econômicos, Farber (2020) discorre que a desvalorização também se manifesta em termos de respeito e prestígio. Os professores frequentemente enfrentam situações de desrespeito e desconsideração, tanto por parte dos alunos quanto de outros membros da comunidade escolar. A falta de apoio e reconhecimento por parte dos pais, da administração escolar e da sociedade em geral pode causar um sentimento de desmotivação e frustração nos professores.

[...] Essa desvalorização social afeta diretamente a saúde do professor. A falta de reconhecimento pode levar a um sentimento de desânimo e desengajamento profissional, resultando em exaustão emocional e desgaste físico. A constante luta pela valorização pode gerar estresse crônico, ansiedade e até mesmo quadros de depressão (FABER, 2020, p. 59).

A desvalorização social como citou o autor, também pode influenciar na percepção do professor sobre sua própria autoestima e autoeficácia. A falta de reconhecimento pode abalar a confiança e o senso de propósito do educador, prejudicando sua motivação e seu comprometimento com a profissão.

Para promover melhoras na saúde do professor, é fundamental combater a desvalorização social do trabalho docente. Friedman e Loh (2019) esclarecem que isso requer uma mudança de mentalidade e uma valorização real do papel essencial que os professores desempenham na sociedade. Os educadores devem receber salários justos e condições de trabalho adequadas, além de serem apoiados e respeitados por toda a comunidade escolar e pela sociedade em geral. A valorização do trabalho do professor não apenas beneficia os próprios educadores, mas também tem um impacto direto na qualidade da educação. Professores valorizados e motivados têm maior capacidade de oferecer um ensino de qualidade, proporcionando um ambiente de aprendizagem saudável e estimulante para os alunos.

Outro fator que deve ser sempre discutido, como descrevem Silva e Fischer (2020), sobre a falta de motivação para o trabalho. Quando os educadores enfrentam uma falta de motivação significativa, isso pode ter consequências negativas para sua saúde física, mental e emocional.

Para Assunção e Oliviera (2021), a falta de motivação pode surgir de diversas fontes, como condições de trabalho desfavoráveis, falta de reconhecimento, sobrecarga de tarefas, falta de recursos adequados, baixos salários e falta de oportunidades de desenvolvimento profissional. Esses fatores podem levar a um sentimento de desânimo, desinteresse e apatia em relação ao trabalho docente.

[...] Quando os professores se sentem desmotivados, isso pode afetar diretamente sua saúde física. O estresse crônico associado à falta de motivação pode resultar em problemas de saúde como dores de cabeça, tensão muscular, distúrbios do sono e baixa imunidade. A falta de energia e entusiasmo pode levar a um estilo de vida sedentário e a hábitos alimentares pouco saudáveis, contribuindo para problemas de saúde a longo prazo (ASSUNÇÃO E OLIVIERA, 2021, p. 66).

Além dos impactos físicos, colocados pelos autores, a falta de motivação também afeta a saúde mental e emocional dos professores. A desmotivação prolongada pode levar a sentimento de frustração, estresse, ansiedade e até mesmo depressão. A falta de propósito e satisfação no trabalho pode afetar negativamente a autoestima e a autoconfiança dos professores, comprometendo seu bem-estar emocional.

Nesse quesito, Souza e Brito (2021) chamam atenção sobre a falta de motivação também tem implicações no desempenho profissional dos professores. Quando os educadores não estão motivados, sua capacidade de engajar os alunos e proporcionar um ambiente de aprendizado estimulante e positivo é prejudicada. Isso pode criar um ciclo negativo, no qual a falta de motivação afeta a qualidade do ensino, o que, por sua vez, pode aumentar ainda mais a falta de motivação.

O apoio e o desenvolvimento profissional contínuo também são fundamentais para manter a motivação dos educadores. Incentivar a

participação em programas de capacitação, oferecer oportunidades de crescimento profissional e promover um senso de propósito e significado no trabalho são estratégias importantes para motivar os professores.

Além disso, Paparelli (2019) comenta que é essencial que os gestores educacionais e a sociedade em geral reconheçam a importância do trabalho dos professores e trabalhem para criar condições favoráveis ao seu engajamento e motivação. Valorizar o trabalho docente, oferecer suporte adequado, remuneração justa e oportunidades de crescimento são medidas cruciais para promover a saúde e o bem-estar dos professores.

Outro fator impeditivo que prejudica a saúde do professor como esclarece Cunha (2023), pode ser fortemente afetada devido às classes numerosas, ou seja, quando há um grande número de alunos em uma sala de aula. O ensino em classes numerosas apresenta desafios significativos, e esses desafios podem ter um impacto negativo na saúde física, mental e emocional dos professores.

De acordo com Silva (2020, p. 65), uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores em salas de aula com muitos alunos “é a falta de tempo e recursos para atender individualmente às necessidades de cada estudante”. Com um número maior de alunos, o professor pode ter dificuldade em oferecer atenção e suporte personalizado a todos, o que pode levar a um aumento da carga de trabalho e do estresse.

A sobrecarga de trabalho discutida por Souza e Brito (2021), resultante de classes numerosas pode levar ao esgotamento físico e mental dos professores. O trabalho extenuante de gerenciar um grande número de alunos, planejar aulas adaptadas a diferentes níveis de aprendizado e corrigir um grande volume de trabalhos pode levar à fadiga e à exaustão. Essa exaustão pode se manifestar através de sintomas físicos, como dores musculares e tensão, bem como problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão.

[...] Além disso, a gestão de comportamentos desafiadores em uma classe numerosa pode ser extremamente desgastante para os professores. Dificuldades em manter a disciplina, lidar com interrupções frequentes e administrar conflitos entre os alunos podem causar estresse adicional e prejudicar a saúde emocional do professor (SOUZA e BRITO, 2021, p. 73).

A saúde do professor também pode ser impactada pela falta de tempo para cuidar de si mesmo. Com uma carga de trabalho intensa e a necessidade de dar atenção a muitos alunos, os professores podem negligenciar seu próprio bem-estar. A falta de tempo para atividades de autocuidado, como exercícios físicos, hobbies e momentos de relaxamento, pode levar a um desequilíbrio entre trabalho e vida pessoal, aumentando os níveis de estresse e afetando a saúde geral do professor.

Para promover a saúde do professor em salas de aula com classes numerosas, Assunção e Oliviera (2021) salientam que é fundamental que sejam adotadas medidas de apoio e suporte. Isso pode incluir a disponibilização de recursos e estratégias para lidar com classes numerosas, como técnicas de gerenciamento de sala de aula, divisão em grupos de trabalho e uso de tecnologia educacional. Além disso, é importante fornecer oportunidades de desenvolvimento profissional que capacitem os professores a lidar de forma eficaz com os desafios específicos das classes numerosas.

Outro fator que deve ser sempre questionado, como aclaram Rocha e Fernandes (2020), diz respeito a saúde do professor que é impactada negativamente pela inexistência de tempo para descanso e lazer, bem como pela extensiva jornada de trabalho. A falta de tempo livre e o acúmulo de responsabilidades podem ter efeitos prejudiciais na saúde física, mental e emocional dos educadores.

A profissão docente para Friedman e Loh (2019), é conhecida por demandar uma jornada de trabalho intensa e extensa. Além das horas passadas em sala de aula, os professores têm que planejar aulas, preparar materiais, corrigir trabalhos e provas, participar de reuniões e atividades extracurriculares, entre outras tarefas. Essa carga de trabalho excessiva

muitas vezes resulta em longas jornadas diárias, deixando pouco ou nenhum tempo para descanso e lazer.

A falta de tempo para descansar e relaxar é preocupante, pois o descanso adequado é essencial para a recuperação física e mental. Campos (2019) fala sobre essa privação de sono e a exaustão crônica, que podem levar a problemas de saúde, como fadiga, distúrbios do sono, baixa imunidade e aumento do risco de doenças cardiovasculares. Além disso, a falta de tempo para relaxar e se desligar do trabalho pode aumentar os níveis de estresse e ansiedade, afetando negativamente a saúde mental e emocional dos professores.

A promoção de uma cultura de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal segundo Dias (2020), é essencial para a saúde do professor. Isso requer a valorização do tempo de descanso e lazer como parte integrante do bem-estar do profissional, bem como o estabelecimento de políticas e práticas que garantam a distribuição adequada das responsabilidades e o respeito aos limites de trabalho.

Portanto, as escolas e os gestores educacionais desempenham um papel importante na promoção da saúde do professor. É necessário estabelecer políticas que limitem a carga de trabalho dos professores, evitando sobrecargas e horas extras excessivas. Além disso, é importante incentivar a criação de um ambiente de trabalho saudável, no qual os professores se sintam apoiados e encorajados a cuidar de sua saúde e bem-estar. Por fim, é crucial que os próprios professores reconheçam a importância de reservar tempo para o descanso e o lazer. Priorizar o autocuidado, estabelecer limites saudáveis e buscar um equilíbrio entre trabalho e vida pessoal são medidas essenciais para proteger sua saúde e bem-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O estudo abordou como objetivo: analisar quais os fatores, associados à condição de trabalho que interferem na saúde do professor. Houve a compreensão de que os fatores são inúmeros, porém foram abordados aqueles mais corriqueiros que afetam diretamente a qualidade de vida e o adoecimento, que pode gerar o afastamento da sala de aula. Compreendeu-se, que a saúde do professor é uma preocupação relevante e merece uma atenção especial, considerando os diversos fatores que podem impactar negativamente o bem-estar dos educadores. Neste contexto, abordamos duas questões específicas: a desvalorização social do trabalho docente e a falta de tempo para descanso e lazer, além da extensiva jornada de trabalho.

Uma das conclusões, que a desvalorização social da profissão docente é um problema que afeta não apenas a motivação e a satisfação dos professores, mas também sua saúde física e mental. A falta de reconhecimento, remuneração adequada e respeito pode levar ao desgaste emocional, ao estresse crônico e ao adoecimento dos educadores. É fundamental que haja um esforço coletivo para valorizar e reconhecer a importância do trabalho dos professores, promovendo políticas e práticas que contribuam para seu bem-estar e qualidade de vida.

Outra conclusão, de que, a falta de tempo para descanso e lazer, juntamente com a extensiva jornada de trabalho, também tem um impacto significativo na saúde do professor. A sobrecarga de tarefas e a falta de momentos de descanso e relaxamento podem levar à exaustão física e mental, além de prejudicar o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. É essencial que os professores tenham tempo suficiente para cuidar de si mesmos, reservando momentos para o descanso, o lazer e atividades que proporcionem prazer e bem-estar.

Nesse sentido, compreende-se, que é responsabilidade das escolas, dos gestores educacionais e da sociedade como um todo promover condições de trabalho saudáveis e equilibradas para os professores. Isso inclui o estabelecimento de políticas que limitem a carga de trabalho, o

reconhecimento e a valorização da profissão, a oferta de apoio emocional e profissional, além de incentivos para a busca do equilíbrio entre trabalho e vida pessoal.

Conclui-se, que os professores desempenham um papel fundamental na formação das novas gerações e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Portanto, cuidar da saúde dos educadores é essencial não apenas para o bem-estar individual, mas também para a melhoria da qualidade da educação. Ao investir na saúde dos professores, estamos investindo no futuro e no desenvolvimento de uma sociedade mais saudável e promissora. Assim, é necessário o reconhecimento de que a saúde do professor é uma questão multidimensional e complexa, que requer uma abordagem holística. É importante fortalecer ações de prevenção, promoção e suporte à saúde dos educadores, garantindo que eles sejam valorizados, respeitados e apoiados em todas as esferas da sociedade. Somente por meio desse esforço conjunto poderemos proporcionar um ambiente de trabalho saudável, equilibrado e inspirador para os professores, permitindo que eles desempenhem seu papel de forma efetiva e com qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M. de; RAMOS, M. D. P. **Condições De Trabalho Docente Na Cidade De Serrolândia-Bahia: Uma Análise Sobre A Saúde Dos Docentes. Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 6, p. e14869, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/14869>. Acesso em: 24 maio. 2023.

ARAÚJO, T. M.; PINHO. **Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 1-14, 2019. DOI: 10.1590/0102-311x00087318 » <https://doi.org/10.1590/0102-311x00087318>. Acesso, 2023.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVIERA, D. A. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2021. DOI: 10.1590/S0101-73302009000200003 » <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003> Acesso, 2023.

CAMPOS, H. R. **Harassment of public schools teachers**. Work, Amsterdam, v. 41, n. 1, p. 2015-20017, 2019. DOI: 10.3233/WOR-2012-0422-2001 » <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-0422-2001> Acesso, 2023.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. **Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil**. Psico, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 152-158, 2018. Disponível em: <Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1461/3035> >.» <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1461/3035> Acesso, 2023.

CORTEZ, P. A.; SOUZA, R. V. **A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente**. Cadernos de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017. DOI: 10.1590/1414-462X201700010001» <https://doi.org/10.1590/1414-462X201700010001> Acesso, 2023.

CUNHA, K. W. V. **A produção científica no Brasil nos anos de 2018 a 2022 sobre síndrome de Burnout e docência**. Tese (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fiocruz, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/2352> > .» <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/2352> Acesso, 2023.

DANTAS, R. A. S.; SAWADA, N. O.; MALERBO, M. B. **Pesquisas sobre qualidade de vida: revisão da produção científica das universidades públicas do estado de São Paulo**. Latino-americana Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 11, n. 4, p. 532-538, 2020. DOI: 10.1590/S0104-11692003000400017 » <https://doi.org/10.1590/S0104-11692003000400017> Acesso, 2023.

DE MELO, L. F.; BERNARDO, J.; SILVA, T. C.; DE MICHELI, D. **Fatores que Afetam a Saúde Docente: Estudo Introdutório em uma Escola de Educação Básica de São Paulo**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 438-443, 2018. DOI: 10.17921/2447-8733.2018v19n4p438-443. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/5244>. Acesso em: 25 maio. 2023.

DELCOR, N. S.; ARAÚJO, T. M.; **Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, 2022. DOI: 10.1590/S0102-311X2004000100035» <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000100035> Acesso, 2023.

FARBER, B. A. Teacher **Burnout: assumptions, myths, and issues**. Eric, Chicago, p. 1-30, 2020. Disponível em: <Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED229369> > .» <https://eric.ed.gov/?id=ED229369> Acesso, 2023.

FERREIRA, L. L. **Relação entre o trabalho e a saúde de professores na Educação Básica no Brasil. Relatório Final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”**. São Paulo: Fundacentro, 2020.

FERREIRA, Maria José da Silva. **Readaptação docente trajetória profissional e identidade, em cinco escolas de ensino pela Secretária Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC) BRASIL, 2020-2021**, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2021.

FRIEDMAN, S. R.; LOH, L. C. **Educator perceptions of the relationship between education innovations and improved health**. *Medical Teacher*, London, v. 35, n. 4, p. 1060-1067, 2019. DOI: 10.3109/0142159X.2012.733450» <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.733450> Acesso, 2023.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2021. DOI: 10.1590/S1517-97022005000200003 » <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003> Acesso, 2023.

GUERREIRO, N. P.; NUNES, E. F. P. A.; GONZÁLEZ, A. D. **Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil**. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 197-217, 2022. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00027» <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00027> Acesso, 2023.

LEITE, M. P.; SOUZA, A. N. **Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2021. DOI: 10.1590/S0101-73302011000400012» <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012> Acesso, 2023.

MENDES, R.; DIAS, E. C. **Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador**. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 341-349, 2020. Disponível em: < <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2977.pdf> >. » <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2977.pdf> Acesso, 2023.

MOREIRA, H. R.; NASCIMENTO, C. N. **Qualidade de vida do trabalhador docente e os ciclos vitais de professores de educação física do estado do Paraná, Brasil**. *Revista brasileira de ciência e movimento*, Brasília, DF, v. 18, n. 3, p. 12-20, 2020. DOI: 10.18511/rbcm.v18i3.1650 » <https://doi.org/10.18511/rbcm.v18i3.1650> Acesso, 2023.

OLIVEIRA, T. F.; LINS, V. L.; SILVA, R. M. et al. **Qualidade de vida no trabalho: um estudo comparativo entre professores de escola pública e privada.** *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 34, n. 85, p. 104-119, 2016. DOI: 10.7213/psicol.argum.34.085.AO02 » <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.34.085.AO02> Acesso, 2023.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009145916/pt-br.php>><https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009-145916/pt-br.php> Acesso, 2023.

PENTEADO, R. Z.; PEREIRA, I. M. T. B. **Qualidade de vida e saúde vocal de professores.** *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 236-243, 2021. DOI: 10.1590/S0034-89102007000200010 » <https://doi.org/10.1590/S0034-89102007000200010> Acesso, 2023.

PEREIRA, É. F.; TEIXEIRA, C. S.; LOPES, A. S. **Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC, Brasil.** *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 7, p. 1963-1970, 2020. DOI: 10.1590/S1413-81232013000700011 » <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000700011> Acesso, 2023.

PEREIRA, É. F.; TEIXEIRA, C. S.; **Qualidade de vida e saúde dos professores de educação básica: discussão do tema e revisão de investigações.** *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, DF, v. 17, n. 2, p. 100-107, 2021. DOI: 10.18511/rbcm.v17i2.1035 » <https://doi.org/10.18511/rbcm.v17i2.1035> Acesso, 2023.

RAIMUNDO, F. G.; GUEDES, I. S.; OLIVEIRA, I. R. S. **Condições de trabalho e a saúde do professor de educação física escolar.** *Cadernos UniFOA*, Volta Redonda, v. 6, n. 2esp, p. 54, 2018. DOI: 10.47385/cadunifoa.v6.n2 Esp.2297. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/2297>. Acesso em: 24 maio. 2023.

RIBAS, T. M.; PENTEADO, R. Z.; **Qualidade de vida relacionada à voz de professores: uma revisão sistemática exploratória da literatura.** *CEFAC*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 294-306, 2019. DOI: 10.1590/1982-021620144812 » <https://doi.org/10.1590/1982-021620144812> Acesso, 2023.

ROCHA, V. M.; FERNANDES, M. H. **Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador.** *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 23-27, 2020. DOI: 10.1590/S0047-20852008000100005 » <https://doi.org/10.1590/S0047-20852008000100005> Acesso, 2023.

SILVA, J. P.; FISCHER, F. M. **Invasão multiforme da vida pelo trabalho entre professores de educação básica e repercussões sobre a saúde.** Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 54, n. 3, p. 1-8, 2020. DOI: 10.11606/s1518-8787.2020054001547
» <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054001547> Acesso, 2023.

SILVA, Jefferson Peixoto da e Fischer. **O perfil das publicações sobre condições de trabalho e saúde dos professores: um aporte para (re) pensar a literatura.** Saúde e Sociedade [online]. v. 30, n. 4, 2020. [Acessado 24 Maio 2023], e210070. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902021210070>>. ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021210070>. Acesso, 2023.

SOUZA, K. R.; BRITO, J. C. **Sindicalismo, condições de trabalho e saúde: a perspectiva dos profissionais da educação do Rio de Janeiro.** Ciência e saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 379-388, 2021. DOI: 10.1590/S1413-81232012000200012
» <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000200012> Acesso, 2023.

TABELEÃO, V. P.; TOMASI, E.; NEVES, S. F. **Qualidade de vida e esgotamento profissional entre docentes da rede pública de Ensino Médio e Fundamental no Sul do Brasil.** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 27, n. 12, p. 2401-2408, 2021. DOI: 10.1590/S0102-311X2011001200011
» <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011001200011> Acesso, 2023.

VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. **Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas.** Escola de Enfermagem, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 290-297, 2021. DOI: 10.1590/S0080-62342008000200012» <https://doi.org/10.1590/S0080-62342008000200012> Acesso, 2023.

A ESCOLA PÚBLICA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM ESPECTRO DO AUTISMO

Maria Ione Pereira da Silva²²

RESUMO

A inclusão nos últimos anos tem sido um tema muito discutido na sociedade, bem como nos lugares onde este recebe o ensino que é a escola. Assim, objetivo geral deste estudo é, analisar a escola pública e a inclusão escolar de alunos com espectro do autismo. E como objetivos específicos: Destacar a escola pública e o espectro do autismo; contextualizar a inclusão; mostrar o direito à matrícula e a garantia de inclusão de alunos com deficiência na educação especial. A metodologia utilizada neste trabalho foi revisão bibliográfica de cunho qualitativa. A inclusão é uma temática muito discutido na sociedade em geral, contudo, observa que esta fica apenas no discurso, quando se trata de prática, ainda é existe uma grande barreira a ser enfrentada diante da garantia dos direitos daqueles que precisam para sua inserção na sociedade. Desta forma, observou-se que, para ser uma escola inclusiva, esta deverá trabalhar a autonomia desse aluno com espectro autismo. De coisas simples que começam em como amarrar o cadarço do sapato, fazer sua higiene pessoal, alimentar-se com autonomia, respeitar ao próximo e vão até ações mais complexas como aprender a ler, escrever, praticar esporte e até desenvolver um ofício para na vida adulta tornando-se o mais independente possível mesmo tendo que conviver com uma condição física e cerebral diferente dos ditos “normais”.

Palavras chaves: Escola Pública; Inclusão, Espectro Autismo.

ABSTRACT

In recent years, inclusion has been a much-discussed topic in society, as well as in the places where it receives the education that is the school. Thus, the general objective of this study is to analyze the public school and the school inclusion of students with the autism spectrum. And as specific objectives: Highlight the public school and the autism spectrum; contextualize inclusion; show the right to enrollment and the guarantee of inclusion of students with disabilities in special education. The methodology used in this work was a qualitative literature review. Inclusion is a topic that is much discussed in society in general, however, it is observed that this is only in discourse, when it comes to practice, there is still a great barrier to be faced in the face of guaranteeing the rights of those who need it for their insertion in society . In this way, it was observed that, in order to be an inclusive school, it should work on the autonomy of this student with the autism spectrum. From simple things that start with tying your shoelaces, doing your personal hygiene, eating autonomously, respecting others and going on to more complex

²² **Graduação:** Licenciatura Plena em História /Universidade Federal de Juiz de Fora; **Pós-graduação:** Docência do Ensino Superior/ Universidade Federal do Rio de Janeiro; **Mestrado:** Ciências da Educação/ UNIDA - Universidad De La Integración De Las Américas. ione22pereira@gmail.com

actions such as learning to read, write, practice sports and even develop a craft for life adult becoming as independent as possible even having to live with a physical and brain condition different from the so-called “normal”.

Keywords: Public School; Inclusion, Autism Spectrum.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão nos últimos anos tem sido um tema muito discutido na sociedade, bem como nos lugares onde este recebe o ensino que é a escola. Nesse sentido, novas políticas têm surgido com o objetivo de amparar esta demanda de acordo com seus direitos.

Segundo Da Fonseca & De Queiroz (2018, p. 100), “ao longo da história a concepção que se tem de homem, da educação e da deficiência foi se transformando de acordo com o contexto, devido à influência de legislações específicas e políticas públicas”, assim, para a melhoria da qualidade da educação, essas mudanças influenciaram no atual conceito de educação inclusiva que está sendo disseminado e implantado em todo país.

As instituições escolares ao longo dos anos, precisaram se modificar para a inclusão de alunos com deficiência, principalmente os autistas que precisam frequentar as escolas comuns. Contudo, percebe-se a grande dificuldade de as escolas manterem estes alunos com uma aprendizagem eficiente comparada aos demais alunos.

No entanto, o professor também tem suas dificuldades no que refere a inclusão destes em sala de aula, na sua maioria não possuem qualificação para estar ensinando crianças com certas deficiências.

Para Medrado (2019, p. 3), “o posicionamento do professor indicia uma compreensão de que, com as políticas de inclusão, embora os alunos com deficiência estejam nas salas de aula regulares”, ainda afirma o autor que “os professores ainda carecem de uma formação necessária para que possam lidar com a diversidade de maneira mais efetiva, bem como vencer os desafios proposto pela instituição”, ou seja, a inclusão destes alunos em

específico dependente de todo um sistema bem entrosado que envolva este paradigma em todo o país.

A educação inclusiva está fundamentada na “concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

Desta maneira o estudo tem como objetivo geral analisar a escola pública e a inclusão escolar de alunos com espectro do autismo. E como objetivos específicos: Destacar a escola pública e o espectro do autismo; contextualizar a inclusão; mostrar o direito à matrícula e a garantia de inclusão de alunos com deficiência na educação especial

A metodologia utilizada neste trabalho foi revisão bibliográfica de cunho qualitativa, onde foram utilizados livros e artigos e trabalhos publicados em revistas, na base de dados do Google Acadêmico, com a proposta de responder os objetivos propostos.

2. INCLUSÃO

A inclusão ao longo dos anos tem se tornado um paradigma, principalmente no que se refere a questão do direito no segmento do ensino educacional, assim, precisa ser revisto em diversos sentidos para melhor atender esta demanda. Nesse sentido a inclusão é:

[...] É um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele (CAMARGO, 2017, p. 1).

Ainda sobre a educação especial inclusiva, a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7).

Na Lei n. 12.976 no Art. 4º sinaliza, o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2013a).

Segundo Editorial (2019), diz que a inclusão, entendida do ponto de vista social, tem a ver com o trabalho que diferentes pessoas realizam diariamente para garantir que grandes setores da sociedade não fiquem de fora e entrem em uma escalada de violência entre outras situações vulneráveis. A inclusão social significa integrar à vida comunitária, ou até mesmo a escola a todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem, de sua atividade, de sua condição socioeconômica ou de seu pensamento.

Conforme Da Fonseca & De Queiroz (2018, p.100), “ao abordar a inclusão é inevitável refletir sobre a necessidade de práticas educacionais voltadas para os indivíduos que, por séculos, ficaram invisíveis perante a sociedade e as políticas públicas voltadas para a educação”.

Por muito tempo, as pessoas com deficiência foram obrigadas a frequentar escolas especiais ou se adaptar ao ambiente escolar, tendo o direito à educação de qualidade previsto desde a Constituição Federal (1988) negligenciado.

A consolidação da política de inclusão Brasil (2015), na escola comum, aponta a necessidade de implementação de novas práticas pedagógicas que resultem na oferta de uma educação de qualidade para todos e na ressignificação dos espaços de aprendizagem de forma que estejam voltados para atender às especificidades desse público que começa a frequentar as salas de aula das escolas brasileiras.

A Lei da Inclusão 13.146/2015, prevê o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade (grifo nosso) que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (art. 28, II, p. 07).

Diante dessas políticas, faz-se necessário a participação da família dentro deste contexto de inclusão, pois a família doméstica é o primeiro ambiente onde a criança precisa se sentir incluída e amada. Nesse sentido, de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ao propor que a educação especial atue de forma articulada com o ensino comum, procurando atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

No que se refere a inclusão, participam dessa modalidade de ensino os estudantes público-alvo da educação especial, ou seja, com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual) (Brasil, 2019), com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, assim pode se incluir esta demanda no atendimento especial, ou seja, incluir para que este possam fazer parte da sociedade como um todo.

Segundo Guimarães; Da Silva Batista; Batista (2017), sinalizam que o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação cultural, política, social, e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, participando e aprendendo sem qualquer tipo de discriminação. Sendo um dever do estado, da sociedade e da família a promoção da educação inclusiva.

2.1. A Escola Pública e o Espectro do Autismo

O aparecimento de uma nova organização mercantilista em relação ao trabalho e a urgência de investimento em uma educação técnica especializada –capaz de preparar cidadãos aptos a atender as exigências do mercado de trabalho–as pessoas com deficiência passaram a ser caracterizadas pela visão médica aliada a visão educacional, todavia continuaram segregadas em instituições como hospícios, conventos ou escolas especiais, conforme a gravidade da deficiência apresentada por cada sujeito.

As ações médicas, assistencialistas e educacionais, observadas no final do século XIX e início do XX, serviram apenas como máscara para o verdadeiro objetivo político da época, que era segregar e controlar as pessoas com deficiência, tendo em vista que esses sujeitos, em convívio social, poderiam romper com a ordem e atrapalhar o progresso de uma sociedade que primava pela hierarquia socioeconômica e que se fundamentava basicamente em um pensamento mérito crítico.

Todavia, o fato é que, considerados e todos os eventos e transformações sociais ocorridas mundialmente com o passar das décadas, foi somente em meados do século XX que os primeiros movimentos sociais organizados começaram a surgir na Europa e nos Estados Unidos com o objetivo de defender, implementar e garantir direitos para as minorias, dentre eles, o direito à inserção escolar e social de pessoas com deficiência.

Em 2008 (BRASIL, 2008), o MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com essa perspectiva a educação especial tornou-se uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação. É considerado um marco na história da educação especial brasileira por apresentar em seu texto um objetivo claro e mais detalhado da forma como a educação especial, numa perspectiva inclusiva.

Na verdade, o poder público sempre buscou a normalização dos sujeitos e apresenta a escola como “casa de educação”, uma das instituições sociais utilizadas para promover a vigilância, o adestramento e o controle do comportamento com vistas a inserirmos sistemas sociais, sujeitos aptos para a produção de bens e serviços.

Essa prática inclusiva, segundo Batista (2017), visa o controle e a homogeneização das características e comportamentos dos estudantes com o objetivo de torná-los produtivos atendendo assim, as necessidades do Estado.

Eis a moral do respeito por meio da qual conjugamos as palavras justiça, igualdade, respeito, tolerância: palavras que compõem nossos valores e que os objetivos escolares não cessam de repetir em seus textos gerais.

Esse fato não impediu, portanto, que as famílias continuassem a esconder suas crianças autistas privando-as do convívio social. Por outro lado, as especulações de Kanner a partir desse estudo que indicava a “frieza” das mães como a possível causa pela condição autística de seus filhos, gerou entre essas famílias extremo desconforto e mal-estar, o que as levou a se organizarem em associações em prol dos direitos das pessoas com autismo. Diante das pressões sofridas, o psiquiatra resolveu recuar e publicar escritos em defesa dessas mães.

É por meio dessa organização que a criança iniciará o processo de conquista e capacidade de se relacionar com o restante do mundo a sua volta. É importante destacar que, a noção de função materna em psicanálise, não está exclusivamente atrelada à figura da mãe biológica, assim como.

2.2. A Educação de pessoas Portadora de Transtorno Autistas

O tema inclusão ou fenômeno da inclusão passou por diversas transformações relacionadas a seu conceito, atravessando diferentes culturas e

diferentes sociedades até chegar a atual compreensão que vem embasando políticas públicas e despertando interesse dos movimentos sociais que buscam equidade de acesso e oportunidade para todos e todas.

A lei nº 9.394/96 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado, e a educação Inclusiva ganhou destaque no capítulo V, no artigo 58, que entende como educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Depois do ambiente familiar a criança que possui alguma deficiência precisa ser acolhida nas instituições, falando do papel da escola e de sua importância nestes casos, atualmente o que podemos encontrar é uma instituição reformulada, comparada com os períodos mais antigos.

A “inclusivas,” como expõem Menezes & Santos (2001), devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...)” (Declaração de Salamanca, 1994).(MENEZES & SANTOS, 2001).

Cada criança tem características, interesses, capacidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. (Declaração de Salamanca, 1994). O autismo é

classificado pelo DSM-IV-TR (Associação Psiquiátrica Americana [APA], 2002) como um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

Na ótica da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 15).

[...] Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 01).

O direito da criança no que se refere a educação, precisa ser dado independentemente de qualquer situação, ou seja, a oportunidade deve ser igual para todos, mesmo que a criança apresente necessidades especiais, pois só assim, a sociedade, bem como as instituições, estará combatendo as atitudes discriminatórias e criando uma comunidade mais igualitária e justa.

Para Montoan; Pioto; Arantes (2006), uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos. Os autores sinalizam também, que é importante ainda uma atenção especial ao modo como estabelecem as

relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais de educação para que venham a ser as gentes corresponsáveis desse processo.

Segundo Coll & Palácios (2016), a afirmação da importância da escola e dos professores na maior ou na menor motivação dos alunos não deve fazer com que se esqueça de que há outros fatores externos que também são muito importantes e que, por sua vez, interage com o contexto escolar. No entanto, o professor precisa realizar esta motivação com muita eficiência para que este aluno se sinta acolhido e não discriminado.

De acordo com Montoan; Pioto; Arantes (2006), uma das competências previstas para os professores trabalharem com suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características. Também, sem esquecer as limitações de cada aluno dentro do contexto da sua deficiência.

Pesquisadores como Coll & Palácios (2016), atribui aos professores a exclusiva responsabilidade motivação dos alunos, o que é injusto. Por outro, restringe as iniciativas para motivar os alunos no âmbito escolar, que, mesmo sendo um levado em conta. Esses fatores externos à escola, mas que também influem nela nas atitudes dos alunos sem face de suas aprendizagens, são a família, a classe social e a cultura em que o aluno se desenvolve. Essas implicações fazem com que os professores tenham muitos desafios junto aos seus alunos no que se refere a inclusão, bem como, o ensino em geral.

2.3. Qualificação e desafios aos Professores no atendimento da Inclusão do aluno Autista

Pontua-se que conforme explica Alves (2020), a formação inicia muito antes da matrícula do professor em um curso de extensão como o analisado

aqui, mas sim nas possibilidades reflexivas que este profissional tem a respeito de sua prática pedagógica e a busca por uma identidade pessoal como professor carregada de sentidos e subjetividades que transformam a prática pedagógica reflexo de suas concepções.

No momento em que foram inquiridos a respeito das motivações que levaram à procura de um curso de extensão na área do Transtorno do Espectro Autista, duas motivações despontaram das outras elencadas. A maioria das respostas, como primeiro plano, foi a necessidade urgente de aperfeiçoamento profissional frente às novas demandas que a educação apresenta, ou seja, as demandas inclusivas.

Demandas estas que marcam a necessidade de que o professor olhe para além da patologia, olhe para as possibilidades de aprendizagem, pense estratégias e construa alternativas para efetuar os avanços pedagógicos.

Se exigências educacionais e legais demandam acesso às escolas para os alunos com TEA, mas a escola precisa muito mais do que só ofertar o acesso, precisa dar permanência e essa ação passa pela formação dos professores para trabalhar com a diversidade do TEA e sua variada forma de expressão.

A busca por uma formação descrito por Nóvoa e Alvim (2021), não pode ser só de técnicas e métodos, mas antes de tudo, deve se direcionar para a compreensão do sujeito e sua ação frente ao outro, as escolas e seus desafios, as exigências de aprendizagem. Tudo isso reforça a motivação apontada pelos professores como exemplifica-se abaixo a respeito do motivo de buscar formação nesta área:

- ✓ “Agregar conhecimentos específicos do TEA à minha formação, possuindo mais suporte para trabalhar com esses alunos”
- ✓ “Aprofundar os conhecimentos sobre autismo, principalmente quanto à prática em sala de aula com essas crianças, articulando com referenciais teóricos”.

- ✓ “Interesse e necessidade de poder fazer diferente e poder tornar melhor o período em que o aluno está na escola”.
- ✓ “Buscando explicações a algumas problemáticas e encontrar um norte para meu trabalho junto a instituição”.
- ✓ “Também para aprimorar a prática em função do trabalho de inclusão que se participa na escola atual em que se trabalha”.

A inclusão no sistema educacional de alunos que possuem autismo ou qualquer outro tipo de deficiência, ainda é um grande desafio para os professores e a própria instituição de ensino, porém este paradigma precisa ser quebrado. Por mais que seja um processo lento, a educação inclusiva precisa ser praticada conforme o direito da pessoa com deficiência.

Como expõem Da Fonseca & De Queiroz (2018, p.100), “a proposta vigente de um sistema educacional inclusivo está diretamente relacionada à necessidade de a escola preparar-se para acolher e valorizar a diferença que constitui os indivíduos presentes na sala de aula”. Nesse sentido, é preciso investir na formação continuada dos professores, estimulando momentos de reflexão sobre a própria prática para que os docentes tenham consciência da função social de seu trabalho e construam novas concepções sobre a aprendizagem.

“A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p. 267). A inclusão destes alunos, bem como seu acolhimento é para o professor um desafio diário, pois o docente precisa estar sempre sensibilizado neste sentido.

Para Da Fonseca & De Queiroz (2018, p. 99), “a proposta de uma prática pedagógica inovadora precisa vir impregnada de sensibilidade. Uma sensibilidade que transforme a aceitação em acolhimento, que aponte caminhos plurais para as especificidades e singularidades presentes em sala de aula”, nesse sentido, os docentes constroem ao longo de sua trajetória

pessoal e profissional e que se constituirão em elementos fundamentais para a humanização da educação e consolidação da inclusão.

Para Gadia; Tuchman; Rotta (2004), o autismo pode ocorrer em qualquer classe social, raça ou cultura, sendo que cerca de 65 a 90% dos casos estão associados à deficiência mental. Contudo, cabe aos professores acolher, sem preconceitos essas crianças que precisam frequentar a escola para adquirir conhecimentos, bem como serem alfabetizadas.

Segundo Medrado (2019, p. 3), “as políticas de inclusão se configuram como algo favorável a práxis do professor, uma vez que a flexibilidade do ofício - de estar aberto a novos desenhos na sua arquitetura -, é uma característica que, ao mesmo tempo, o mantém vivo e renovado”. Assim, a política pública que abarcam esta demanda, bem como sua família e a sociedade precisam ser os grandes motivadores do acolhimento no que se refere à educação inclusiva das crianças com deficiência, não cabendo apenas ao professor a obrigação de incluí-las nas suas atividades de ensino-aprendizagem.

A instituição e o papel dos profissionais, estes precisam estar sensibilizados no que tange a questão da inclusão dos alunos com deficiência. Assim, precisa-se cada vez mais buscar professores competentes para proporcionar uma educação eficaz e eficiente para os alunos deficientes e que apresentam certas limitações. Os desafios para os professores são muitos, pois estes precisam se especializar cada vez mais para que suas práticas pedagógicas possam contribuir para a inserção dos alunos com autismo ou qualquer outro tipo de deficiência em sala de aula.

2.4. As Resistências no processo de Inclusão Educacional no Brasil

A educação para crianças com algum tipo de deficiência é uma modalidade recente que começou a ser utilizada no mundo todo devido à

preocupação de inserir na sociedade de uma maneira mais efetiva pessoas portadoras de algum tipo de deficiência.

De acordo com Theodoro (2019, p. 15), “voltando um pouco no contexto histórico da deficiência, podemos observar que o conceito era voltado para o assistencialismo apenas. E só a partir do século XIX e posteriormente no XX”, ou seja, a preocupação em educá-los só passou a ser reconhecido há pouco tempo, o autor ainda afirma que a influência de estudiosos foi fundamental, “Piaget, Emília Ferrero, Vygotsky, Paulo Freire entre outros é que foi vista a preocupação com a aprendizagem das crianças consideradas anormais, que não se encaixavam nos padrões de normalidade da época”.

Desta maneira, começou a ser inserido na sociedade mundial a educação para crianças com algum tipo de deficiência. Assim, as ações de inserção do público infantil especial na educação são voltadas para a necessidade de inclusão social destes indivíduos como cidadãos.

Para Mendes (2017, p. 61), “os dicionários de língua portuguesa definem o termo “inclusão” como ato ou efeito de incluir, o que significa pôr ou estar dentro, inserir ou fazer parte de um grupo; abranger, compreender, conter ou ainda envolver, implicar. Ainda de acordo com a autora (...) “o conceito é muito genérico, mas pode receber especificações quando usado em diferentes áreas do conhecimento”, sendo assim, pode-se aplicar o termo inclusão social para este público infantil.

Conforme a isto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) conceituou em 1980 deficiência como: “incapacidade de uma ou mais funções do indivíduo, a perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”. Isso posto, ao despertar a importância de dar ensino às crianças deficientes, poucas instituições se submeteram a este projeto e quando tinha, não era exatamente aulas com metodologias práticas de ensino e aprendizagem consideradas “normais”, pois consideravam este público especial de “anormais”. Assim:

[...] Por muito tempo o público-alvo da educação especial era atendido por instituições particulares de caráter assistencialista apenas, que serviam somente para separar as pessoas “normais” das supostamente “anormais”, e assim essas pessoas com necessidades especiais recebiam apenas atendimento terapêutico e não era se pensado a parte pedagógica. Mas a partir da década de 90 o pensamento começa a ser transformado, e a inclusão começa a ser pensada de outra forma (THEODORO, 2019, p. 11).

Diante disso, a inserção dessa nova modalidade de ensino ainda apresentava alguns problemas conceituais com a utilização de alguns termos que foram aplicados de maneira errônea durante algum tempo, como “educação inclusiva”, que não pode submeter somente ao público da população-alvo da Educação Especial, pois este conceito abrange características bem mais amplas.

Outro termo que também foi aplicado para descrever este tipo de escolarização de estudantes especiais foi “inclusão educacional”, porém a inclusão educacional é muito mais vasta, visto que este processo pode acontecer em outros contextos como, além da escola: na família, na comunidade, no trabalho, na igreja. Por isso, estes termos não podem ser generalizados à aplicação, somente, da escolarização de estudantes especiais em escolas credenciadas para isso (MENDES, 2017).

Porém, isto não desconstrói a importância de inclusão no meio acadêmico dos alunos e das pessoas, em geral, com deficiência, pelo contrário, promove que a educação se refine e façam as escolas ficarem ainda mais preparadas para educar qualquer indivíduo para o meio social como cidadão educado.

Por conseguinte, a educação está ligada diretamente ao meio social, logo também ao meio político que apresenta e defende o valor de cada indivíduo e o direito deste de participar na sociedade junto com os demais integrantes, de forma consciente e responsável, mesmo apresentando algum tipo de deficiência, este deve ser aceito e respeitado, para que assim toda a seu desenvolvimento e potencialidades que foram desenvolvidas no meio acadêmico possam também ser refletidos na sociedade intrinsecamente, com a devida apropriação das suas capacidades para cada área da sociedade em

que for necessária, assim podendo-os exercerem seus direitos de cidadãos. Deste modo, percebe-se a grande importância da educação com qualidade na vida destes indivíduos (Freire & Cesar, 2007). Assim:

[...] As transformações sociais e políticas no campo da educação focaram, mais intensamente nas décadas de oitenta e noventa, as questões relacionadas aos direitos humanos no Brasil e estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, passaram a obter maior visibilidade no contexto educacional onde, por meio de normativas legais, os dois primeiros grupos conquistaram o direito, sobretudo, ao acesso no sistema educacional público, rompendo com a perspectiva de que a educação especial deveria ser um sistema de ensino paralelo (LIMA, 2019 p. 17).

Assim, com o passar dos anos, houve uma discreta melhora na taxa de reabilitação das pessoas deficientes. Sinalizam Clemente & Shimono (2015, p. 24), “desde 2007, as pessoas com deficiência física são mais de 50% daquelas preferencialmente incluídas. As pessoas com deficiência auditiva ficam sempre em torno dos 22% de inclusão”. Os autores ainda declaram que “a terceira categoria são os reabilitados, que eram 14%, em 2007, e passaram para 9,5% em 2013”.

Por fim, os autores falam das dificuldades dos deficientes visuais que “aparecem em quarto na ordem de preferência, com um índice crescendo ao longo dos últimos cinco anos, mas nunca tendo chegado a 10% em representatividade”. Desta forma, percebe-se ainda não há um sistema de reabilitação com qualidade.

2.5. O Direito à matrícula e a garantia de Inclusão de alunos com deficiência na Educação Especial

A Política Nacional da Educação Especial virou um marco importante para o Brasil quando define a educação especial como formação do aluno com deficiência e/ou transtornos globais/superdotação salientando a escolarização no ensino comum, respondendo as necessidades desses alunos

sem tirá-los de dentro da sala de aula com a ideia de reinventar o fazer pedagógico (DA SILVA & ARRUDA, 2014).

Assim, para Alves (2020, p. 46) o que se pode compreender do ditame constitucional não é somente o direito ao acesso às salas de aula, mas o direito a uma educação de qualidade e formadora da pessoa, do cidadão, consciente e atuante na sociedade, isto é, não é basta somente os espaços para educar se não houver uma metodologia capaz de transformar e desenvolver os alunos.

Nesta perspectiva, atualmente se discute sobre a inclusão de alunos com deficiência física no ensino regular, a que ponto pode ser positivo e negativo tanto para o aluno deficiente, quanto para o processo de ensino e aprendizagem que atualmente já é ministrado. Logo, abre-se um espaço para o questionamento deste fato ser uma necessidade real para que, comece na escola, a inclusão natural deste público na sociedade, em que os demais estudantes possam aprender também a ver os alunos deficientes como alunos normais, conseqüentemente cidadãos normais na sociedade, sem distinção, tornando este processo parte das mudanças necessárias para a sociedade.

Ainda em meio à polêmica de ser positivo ou não este egresso, está comprovado o aumento desse tipo de matrícula no ensino regular, cabe aos educadores desenvolverem novas metodologias de ensino e aprendizagem para que respondam às necessidades da sociedade (THEODORO, 2019). Deste jeito, escolarizar todos os alunos, tem sido muito importante para a sociedade mundial e no Brasil esta característica tem ganhado força.

Para Melo *et al.* (2016, p. 1), “os documentos internacionais e a legislação brasileira têm contribuído para difundir o conceito e normatizar as práticas inclusivas, que envolvem, de um modo geral, o ensino regular, a Educação Especial e as instâncias públicas e privadas”, assim tem promovido a educação integral para todos os públicos.

Porém, é visto que, de acordo com Lima (2019, p. 159), “o direito à matrícula não é garantia de inclusão, nem de qualidade de aprendizagem e, o que ocorre é que, muitas vezes, esses estudantes são previamente fadados

ao fracasso”, processo este visto rotineiramente na sociedade. A autora ainda retrata que a deficiência desta educação é “pela falta de conhecimento dos profissionais, pela ausência de recursos de acessibilidade e de oportunidades adequadas para que possam expressar o potencial que possuem”, ou seja, o estado ainda pouco faz para desenvolverem formações específicas para os professores e nem dão suporte físico nas escolas para que a educação seja favorável.

Dessa forma, a cobrança pelas políticas públicas educacionais vigentes para a educação inclusiva dos alunos com deficiência, não garante a qualidade da educação que eles receberão, “ainda que tenham representado um avanço para a garantia de direitos educacionais a esse público, não tem garantido, efetivamente, a materialização da educação inclusiva” (MARQUES & GIROTO, 2016, p. 13).

Porém, é fato que há pessoas preocupadas com este processo educacional, tal como afirma Mendes (2017, p. 65), em que há “uma ampla comunidade brasileira da área da Educação Especial que tem se preocupado em defender os direitos dessa parcela específica da população”, ainda de acordo com o autor, são “cerca de seis milhões de crianças e jovens com deficiências, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento”, muitos que precisam de apoio público, familiar e social, pois, ainda segundo o autor “apenas cerca de 900 mil estão nas escolas (especiais e/ou comuns) e sem ainda receber a educação a que tem direito”, isto é, uma estatística preocupante para o Brasil. Assim, esta preocupação está associada a qualquer aluno especial, independentemente de qualquer que seja sua deficiência.

[...] Apesar das garantias expressadas em leis, documentos e diretrizes, a participação de alunos com autismo no ambiente escolar ainda é problemática e se encontra distante das metas inclusivas. Os alunos têm acesso a serviços de educação, mas a sua permanência no sistema de ensino é incerta, como atestam as trajetórias traçadas no município, o serviço educacional especializado é pouco abrangente e, a sua progressão para níveis e etapas superiores ainda é muito diferente daquela apresentada pelos demais alunos (MELO, 2016, p. 13).

É importante que haja também o acompanhamento do cumprimento dessas políticas como um meio viável de avaliar se estão realmente sendo cumpridas como foi definido no papel, assim além de dar garantias aos profissionais docentes, ainda será visto se, está de fato, sendo transmitido um ensino de qualidade para as crianças. Dessa forma, vai aliar os saberes teóricos aos saberes práticos, com a oferta de cursos de formação aos professores e oportunidades de trabalho com as crianças com deficiência propiciando assim experiências reais (THEODORO, 2019).

Portanto, é importante que as políticas públicas de inclusão sejam revisadas junto com a sociedade para que assim, busque estratégias mais assertivas ao processo educacional destas crianças e conseqüentemente trará a família para mais próximo deste processo junto com seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inclusão a partir da Constituição Federal de 1988 na escola a Constituição Federal de 1988 do Brasil, abriu um leque para que diversas políticas públicas fossem criadas, entre elas a política de inclusão, onde destaca o direito da pessoa com deficiência em diversos segmentos.

Conforme o estudo, observou-se que, no ensino regular, a lei compreende que pessoas com transtornos do desenvolvimento também são capazes de aprender, e por isso devem estar inseridas no espaço escolar. Mas esse processo é delicado e cuidadoso, e necessita de atenção especial dos responsáveis por esta demanda social.

A inclusão é uma temática muito discutido na sociedade em geral, contudo, observa que esta fica apenas no discurso, quando se trata de prática, ainda é existe uma grande barreira a ser enfrentada diante da garantida dos direitos daqueles que precisam para sua inserção na sociedade.

Desta forma, para ser uma escola inclusiva, esta deverá trabalhar a autonomia desse aluno com espectro autismo. De coisas simples que começam em como amarrar o cadarço do sapato, fazer sua higiene pessoal, alimentar-se com autonomia, respeitar ao próximo e vão até ações mais complexas como aprender a ler, escrever, praticar esporte e até desenvolver um ofício para na vida adulta tornando-se o mais independente possível mesmo tendo que conviver com uma condição física e cerebral diferente dos ditos “normais”.

Assim, observou-se que o estudo sobre espectro do autismo e sua inclusão nas escolas públicas do Brasil, ainda é uma temática a ser discutida com maior aprofundamento, pois ainda tem muitas coisas a melhorar, desta maneira esta pesquisa é apenas um esboço que poderá contribuir com outras pesquisas voltadas para este assunto, que é muito importante para a nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C. F. L. G. (2020). **Todas as crianças são especiais, discussão sobre educação inclusiva: do capacitismo à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva no ensino municipal infantil.**

Associação Psiquiátrica Americana. (2002). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Porto Alegre: Artes Médicas.

BRASIL. (2015). Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com deficiência.** [http://www/planalto.com.br/CCIVIL_3/ato_2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.com.br/CCIVIL_3/ato_2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

BRASIL. (1994). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO.

BRASIL. (2013a). Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília.

BRASIL. Mec. (2008). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília.

CAMARGO, E. P. de. (2017). **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces.** Ciência & Educação (Bauru), v. 23, n. 1, p. 1-6.

CLEMENTE, C. A.; Shimono, S. O. (2015). **Trabalho de pessoas com deficiência e lei de cotas: invisibilidade, resistência e qualidade da inclusão.** São Paulo: Edição dos Autores.

COLL, C.; Marchesi, Á.; Palacios, J. (2016). **Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais.** Desenvolvimento Psicológico e Educação-Vol. 3:. Penso Editora.

DA FONSECA, V. Z.; De Queiroz, F. A. P. (2018). **A Educação na contemporaneidade: contribuições da tecnologia digital para a inclusão das pessoas com deficiência auditiva.** Revista Evidência, v. 14, n. 14.

DA SILVA, A. P. M.; Arruda, A. L. M. M.(2014). **O papel do professor diante da inclusão escolar.**

Editorial Que Conceito. (2019). São Paulo.
<https://queconceito.com.br/inclusao>.

FREIRE, S.; César, M(2007). **O processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular: um estudo de caso.** Investigação em educação inclusiva, v. 2, n. 0, 2007.

GADIA, C.; Tuchman, R., & Rotta, N. (2004). **Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento.** Jornal de Pediatria, 80, 583 - 594.

GUIMARÃES, H. O.; Da Silva Batista, L. K.; Batista, E. C.(2017). **A inclusão escolar e as políticas educacionais: possibilidades e novos caminhos.** Revista FAROL, v. 5, n. 5, p. 114-128.

LIMA, D. M. de M..P. (2019).**As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para educação especial no Paraná.**

MARQUES, J. B.; Giroto, C. R. M. (2016). **Trabalho docente com alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.** Revista IBEROAMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, V. 11, N. 2, P. 895-910.

MEDRADO, B. P. et al.(2019). **O Trabalho do Professor e a Inclusão Escolar: as Fragilidades do Reconhecimento no Ofício.** Revista (Con) textos Linguísticos, v. 9, n. 14, p. 23-38.

MELO, S. et al. (2016). **Escolarização de alunos com autismo.** Revista Brasileira de Educação Especial.

MENDES, E. G. (2017). **Sobre alunos " incluídos" ou " da inclusão":** Reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas, p. 60-83.

MENEZES, E. T. de; Santos, T. H. dos (2001). **Verbetes Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-desalamanca/>.

MONTOAN, M. T. E.; Pioto, R. G.; Arantes, V. A. (2006). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. **COVID-19 e o fim da educação 1870 - 1920 - 1970 - 2020. Hist. Educ.,** Santa Maria, v. 25, e 110616, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592021000101000&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 maio 2023. Epub 30-Abr-2021. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>. Acesso em: 2023.

TARDIF, M. (2012). **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

THEODORO, M. G. S.(2019). **Inclusão Escolar: Os Desafios No Processo De Inclusão Dos Alunos Com Deficiência Física No Ensino Regular.** Sertãozinho.