




**CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MEDIANTE DAS
CONTEXTUALIZAÇÕES
CONTEMPORÂNEAS: TRABALHOS
DIALÓGICOS**

Marcos Vitor Costa Castelhana
Patrício Borges Maracajá
Aline Carla de Medeiros
Flávio Franklin Ferreira de Almeida
Michelly Rayane Romualdo Branco
(Orgs).



**CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MEDIANTE DAS
CONTEXTUALIZAÇÕES
CONTEMPORÂNEAS:
TRABALHOS DIALÓGICOS**

**Todos os elementos dispostos em tal produção são de total
responsabilidade dos autores**

**Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0
Internacional.**

Comissão Editorial:

Dr Leonardo da Silva Alves

Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplício

Es Michelly Rayane Romualdo Branco

Ms Alan Douglas Santiago

Dr Magno Alexon Bezerra Seabra

Esp. Marcos Vitor Costa Castelhana

Ms Maria José Bezerra da Silva

Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves

Ms José Fabio Bezerra da Silva.

Dr Lucas Gomes de Medeiros

Dr Hamilton José Werneck Mouta.

Dra. Lauriceia Galdino dos Santos

Dr. José de Sousa Campos Júnior

Esp. Damiana dos Santos Junqueira

*Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição
de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na
contemporaneidade.*

Equipe da CTP

Marcos Vitor Costa Castelhana
Patrício Borges Maracajá
Aline Carla de Medeiros
Flávio Franklin Ferreira de Almeida
Michelly Rayane Romualdo Branco
(Orgs).

**CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MEDIANTE
DAS CONTEXTUALIZAÇÕES
CONTEMPORÂNEAS: TRABALHOS
DIALÓGICOS**

1ª Edição

São Bento-PB
CTP 2024

2024 Edição Brasileira by CTP by

Autores Todos os direitos reservados

Contemporânea: Agência Educacional –

CTP CNPJ: 46.679.708/0001-11

E-mail:

contemporaneasrtigos23@outlook.com

83998400598

São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhanao

Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhanao

Revisão de texto: Autores

Capa: Gabriela Gomes Maranhão

Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ciências da educação mediante das
contextualizações contemporâneas [livro
eletrônico] : trabalhos dialógicos /
organizadores Marcos Vitor Costa
Castelhanao...[et al.]. -- 1. ed. --
São Bento, PB : CTP - Editora, 2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Patrício Borges Maracajá,
Aline Carla de Medeiros, Flávio Franklin Ferreira
de Almeida, Michelly Rayane Romualdo Branco.
Bibliografia.
ISBN 978-65-982208-8-4

1. Educação 2. Educação - Pesquisa I. Castelhanao,
Marcos Vitor Costa. I. Maracajá, Patrício Borges.
II. Medeiros, Aline Carla de. III. Almeida, Flávio
Franklin Ferreira de. IV. Branco, Michelly Rayane
Romualdo.

24-198595

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: <https://doi.org/10.58976/978-65-982208-8-4>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEUS DESAFIOS ENFRENTADOS NA NEUROPEDAGOGIA.....	9
CAPÍTULO 2- O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E EJA MARIA VAZ VIEIRA.....	17
CAPÍTULO 3- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A IMPORTÂNCIA DA SALA DE AEE NO APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	31
CAPÍTULO 4- O MUNDO EXTRAORDINÁRIO DA CRIANÇA COM ESPECTRO AUTISTA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL PROF. MARCIO MARINHO, EM SERRA DE SÃO BENTO – RN.....	43
CAPÍTULO 5- TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....	55
CAPÍTULO 6- A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO AFETIVO NO ENSINO INFANTIL ENTRE EDUCADORES E ALUNOS: NA PERSPECTIVA DE VIABILIZAR À APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....	67
CAPÍTULO 7- DO TÉDIO AO APRENDIZADO PRAZEROSO: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DA LUDICIDADE NA PSICOPEDAGOGIA.....	75
CAPÍTULO 8- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DESTACANDO PERSPECTIVAS.....	85
CAPÍTULO 9- AS CONSCIÊNCIAS IMERSAS, A ESCOLA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO INÍCIO DOS ANOS 1960 NA CIDADE DO NATAL- RN.....	101
CAPÍTULO 10- A INCLUSÃO DO ALUNO COM TDAH: PRESSUPOSTOS E DESAFIOS PARA UM ENSINO INCLUSIVO E SEM BARREIRAS.....	113
CAPÍTULO 11- ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DA GÊNESE AO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES). REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA PERMANÊNCIA ESCOLAR.....	121
CAPÍTULO 12- ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR: PROBLEMAS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	133

CAPÍTULO 13- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE INFANTIL.....	143
CAPÍTULO 14- MULHERES QUILOMBOLAS DO CAMUCIM: MEMÓRIAS, RESISTÊNCIAS E VIVÊNCIAS QUE INSPIRAM TRANSFORMAÇÃO.....	153
CAPÍTULO 15- GESTÃO DEMOCRÁTICA-PARTICIPATIVA: FATOR ESSENCIAL PARA UMA ABORDAGEM INCLUSIVA E HUMANIZADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	163
CAPÍTULO 16- A INTERAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL COM AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	173
CAPÍTULO 17- CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO DO RN À LUZ DO PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR.....	183
CAPÍTULO 18- A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PARA ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E A LEITURA.....	193
CAPÍTULO 19- NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL DE ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA – PB.....	203
CAPÍTULO 20- EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PILAR DA CIDADANIA: UMA DISCUSSÃO PAUTADA NO TEXTO DE ELISABETE MANIGLIA.....	213
CAPÍTULO 21- CONSEQUÊNCIAS DA SÍNDROME DE BURNOUT: DESAFIOS DE QUEM ENFRENTA A SÍNDROME DO ESGOTAMENTO PROFISSIONAL.....	223
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	235

APRESENTAÇÃO

O presente livro de coletânea abarca um conjunto de trabalhos científicos voltadas a educação nos contextos contemporâneos, abarcando variadas discussões e direcionamentos ligados as ciências educacionais perante das contextualizações contemporâneas.

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

CAPÍTULO 1- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEUS DESAFIOS ENFRENTADOS NA NEUROPEDAGOGIA

Lindinaite Gomes Soares

Mestranda em Ciências da Educação–World University Ecumenical e-mail:

lindinaite15@gmail.com

RESUMO: O transtorno do espectro do autismo (TEA) apresenta desafios neuropedagógicos, pois afeta a comunicação, a interação social e o comportamento dos indivíduos afetados. Nesta perspectiva, o presente estudo tem como objetivo compreender os desafios enfrentados pelo Transtorno do Espectro Autista na Neuropedagogia. Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica de abordagem qualitativa e observacional. Concluiu-se que é necessário identificar as necessidades e habilidades específicas de cada indivíduo com TEA e adequar estratégias instrucionais para promover a inclusão e o desenvolvimento do potencial individual. Portanto, abordagens de ensino diferenciadas e o envolvimento das famílias e dos profissionais de saúde são fundamentais para o sucesso das intervenções neuropedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropedagogia. Desafio. Inclusão. Habilidades. Comunicação.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento dos indivíduos afetados. Nesta perspectiva, neuropedagogia é uma abordagem que busca compreender como o cérebro aprende e utiliza esse conhecimento para adaptar estratégias pedagógicas, a fim de melhorar a aprendizagem. No entanto, o TEA apresenta desafios para a neuropedagogia, uma vez que cada indivíduo com TEA tem necessidades e habilidades específicas, o que exige uma abordagem personalizada para a aprendizagem (GONÇALVES, 2020).

A inclusão desses indivíduos em ambientes educacionais e sociais é um desafio, mas é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento do potencial individual. A comunicação é um aspecto central no TEA, pois muitos indivíduos afetados têm dificuldades em expressar suas necessidades e emoções, bem como em entender as intenções dos outros. Portanto, a compreensão das habilidades e dificuldades individuais dos indivíduos com TEA e a adaptação de

estratégias pedagógicas e de intervenção são cruciais para promover a inclusão e o desenvolvimento do potencial dessas pessoas (MENEZES *et al*, 2019).

A neuropedagogia é uma abordagem que busca compreender como o cérebro aprende e utiliza esse conhecimento para adaptar estratégias pedagógicas, a fim de melhorar a aprendizagem. No entanto, o TEA apresenta desafios para a neuropedagogia, uma vez que cada indivíduo com TEA tem necessidades e habilidades específicas, o que exige uma abordagem personalizada para a aprendizagem (MENEZES *et al*, 2019).

A inclusão de pessoas com autismo requer uma abordagem personalizada e adaptada às necessidades individuais de cada pessoa. Isso significa que é importante considerar as habilidades e desafios de cada pessoa e adaptar o ambiente e as atividades para garantir que elas possam participar plenamente. A inclusão de pessoas com autismo também envolve a conscientização e a sensibilização da sociedade em geral para a condição, a fim de reduzir o estigma e promover a aceitação e o respeito pelas diferenças (LACERDA, 2017).

No contexto da educação, a inclusão de alunos com autismo requer um esforço conjunto entre professores, pais e profissionais de saúde para adaptar as estratégias pedagógicas e fornecer suporte especializado quando necessário. Isso pode incluir a disponibilização de recursos e equipamentos adaptados, a utilização de abordagens pedagógicas específicas para o autismo e a formação de equipes multidisciplinares para acompanhar o progresso dos alunos.

Sendo assim, a inclusão social de pessoas com autismo é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento do potencial individual. Isso requer uma abordagem personalizada e adaptada às necessidades individuais, bem como a conscientização e a sensibilização da sociedade em geral para a condição. Nesta perspectiva, o presente estudo tem como objetivo compreender os desafios enfrentados pelo Transtorno do Espectro Autista na Neuropedagogia

2. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

2.1 A Neuropedagogia e os Desafios de uma Criança Autista

A neuropedagogia é um campo interdisciplinar que estuda a relação entre o cérebro e o processo de aprendizagem. Ela se baseia na compreensão das estruturas cerebrais e dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, a fim de desenvolver estratégias e práticas pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades individuais dos alunos (MENEZES *et al*, 2019).

O referencial teórico da neuropedagogia é amplo e abrange várias áreas do conhecimento, como a neurociência, a psicologia cognitiva, a psicopedagogia, a pedagogia, entre outras. Alguns dos principais conceitos e teorias que fundamentam a neuropedagogia incluem:

Plasticidade cerebral: A plasticidade cerebral se refere à capacidade do cérebro de se adaptar e mudar ao longo do tempo, em resposta a estímulos externos e internos. Esse conceito é fundamental para a neuropedagogia, pois indica que o cérebro pode ser modificado por meio de práticas pedagógicas adequadas e estimulantes.

Funções executivas: As funções executivas se referem a um conjunto de habilidades cognitivas que permitem ao indivíduo planejar, organizar, executar e monitorar ações complexas. Essas habilidades são fundamentais para a aprendizagem e o desempenho acadêmico, e podem ser aprimoradas por meio de atividades pedagógicas específicas.

Teoria da carga cognitiva: A teoria da carga cognitiva se baseia na compreensão de que a capacidade de processamento cognitivo é limitada, e que a sobrecarga cognitiva pode prejudicar o desempenho acadêmico. Essa teoria sugere que as práticas pedagógicas devem ser adaptadas para reduzir a carga cognitiva, permitindo que o aluno se concentre nas informações mais relevantes.

Teoria da aprendizagem significativa: A teoria da aprendizagem significativa propõe que a aprendizagem é mais eficaz quando o aluno é capaz de relacionar os novos conhecimentos com seu conhecimento prévio e com suas experiências de vida. Essa teoria sugere que as práticas pedagógicas devem ser adaptadas para tornar a aprendizagem mais significativa e relevante para o aluno.

Em resumo, o referencial teórico da neuropedagogia se baseia em conceitos e teorias da neurociência, psicologia, pedagogia e outras áreas do conhecimento,

que buscam compreender a relação entre o cérebro e o processo de aprendizagem. A plasticidade cerebral, as funções executivas, a teoria da carga cognitiva e a teoria da aprendizagem significativa são alguns dos conceitos e teorias fundamentais para a neuropedagogia.

Esse profissional alia os conhecimentos da neurociência, da pedagogia e psicologia proporcionando estratégias terapêuticas que estimulem as funções cerebrais e

promova a alfabetização, o desenvolvimento da linguagem, a interação social e estimule as funções de coordenação motora, importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. Porém, as estratégias terapêuticas são traçadas pelo neuropsicopedagogo somente após uma avaliação clínica das potencialidades da criança.

2.2 O Autismo e a Inclusão

O Autismo, segundo o dicionário online de língua portuguesa, vem a ser um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), caracterizado por alterações no desenvolvimento neurológico, pela dificuldade de socialização, de comunicação verbal ou uso da linguagem. O Autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), encontra-se contido na Classificação Internacional de Doenças (CID 10 – F84), pela Organização Mundial de Saúde (OMS), por tratar-se de um tema de saúde mental, que apresenta alterações cerebrais na pessoa que a possui, podendo afetar também a aprendizagem. Com isso, esse transtorno pode ocorrer tanto isoladamente, como também associado a outros transtornos ou comorbidade (GONÇALVES, 2020).

A aprendizagem do aluno com TEA é cercada por muitos desafios, tanto para as crianças e pais, quanto para os professores, pois para que o aluno possa atingir o seu potencial e desenvolver-se em sua maneira mais plena possível, a escola precisa reformular sua estrutura e planejar novas formas de ensinar, a fim de que haja de fato a inclusão da criança com autismo.

A inclusão de pessoas com autismo é uma questão importante na sociedade atual, buscando promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Assim, para que uma inclusão efetiva de pessoas com autismo, é necessário que a sociedade como um todo esteja consciente e preparada para receber e conviver com essas pessoas, valorizando suas diferenças e respeitando suas necessidades específicas.

De acordo com MENEZES (2019) Algumas ações que podem contribuir para a inclusão de pessoas com autismo são:

Acessibilidade: tornar os espaços físicos, digitais e sociais acessíveis e adaptados às necessidades da pessoa com autismo.

Sensibilização: promover a conscientização sobre o autismo e suas particularidades para desmistificar estereótipos e preconceitos.

Capacitação: oferecer capacitação e treinamento para profissionais que trabalham com pessoas com autismo, bem como para familiares e amigos, para que possam oferecer o melhor suporte e compreensão às necessidades da pessoa com autismo.

Inclusão escolar: garantir a inclusão de pessoas com autismo nas escolas regulares, tolerantes e suportes específicos para atender às suas necessidades educacionais.

Inclusão profissional: promover a inclusão de pessoas com autismo no mercado de trabalho, valorizando suas habilidades e competências, e oferecendo suporte e suporte para que possam desempenhar suas funções de forma adequada.

Em suma, a inclusão de pessoas com autismo é um processo contínuo que exige a colaboração de toda a sociedade, visando garantir os direitos e a qualidade de vida dessas pessoas. Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Uma das características centrais do autismo é a dificuldade em compreender e utilizar a comunicação verbal e não verbal de forma adequada. Algumas pessoas com autismo podem ter dificuldades em iniciar e manter uma conversa, compreender as intenções e emoções dos outros, seguir as regras implícitas da comunicação social, interpretar corretamente a linguagem corporal, gesticulações e expressões faciais, ou até mesmo entender piadas e sarcasmo (VARGAS e RODRIGUES, 2018).

Outras podem ter um uso incomum ou repetitivo da linguagem, como repetir palavras ou frases específicas ou falar em um tom de voz incomum. Algumas pessoas

com autismo podem preferir a comunicação não verbal, como desenhos, sinais ou comunicação através de dispositivos de comunicação assistiva. É importante ressaltar que cada pessoa com autismo é única, e a comunicação pode ser afetada de maneira diferente em cada indivíduo. Por isso, o tratamento e o apoio devem ser personalizados para atender às necessidades específicas de cada pessoa.

Portanto, diante dos desafios encontrados na escolarização de crianças especiais, a escola deve, constantemente, traçar estratégias pedagógicas e de inclusão, a fim de trabalhar a diversidade em sala de aula, valorizar os avanços de cada criança e de potencializar a autoestima, além de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, muitas vezes, esses desafios só são possíveis de serem vencidos através do apoio de uma equipe multidisciplinar, transdisciplinar, auxílio médico, terapêutico e com mediação em sala de aulas (VARGAS; RODRIGUES, 2018).

A aprendizagem de alunos especiais requer flexibilidade e adaptações curriculares por parte dos professores. É possível realizar adaptações personalizadas que contribuam para a inclusão e o conhecimento destes alunos, com atividades visuais e estratégicas, que ajudem o aluno a compreender o que é esperado dele. A Neuropsicopedagogia é uma grande aliada na aprendizagem destes alunos por se tratar de uma ciência transdisciplinar, contribuindo para o seu progresso. Após uma avaliação Neuropsicopedagógica, é possível obter dados do aluno com TEA e realizar um planejamento de atividades e métodos que favoreçam o conhecimento destes alunos. Com isso, auxiliar professores, pais e mediadores para a realização de adaptações curriculares e monitoramento dessa aprendizagem (VARGAS; RODRIGUES, 2018).

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica e abordagem do tipo qualitativa, a partir de artigos científicos disponíveis nas bases de dados do Scielo e Google Acadêmico, além de pesquisas em jornais, revistas, teses, dissertações e monografias relacionados ao tema. Portanto foram utilizados os descritores:

Neuropedagogia. Desafio. Inclusão. Habilidades. Comunicação.

Assim, podemos compreender a importância e o conceito da pesquisa bibliográfica como:

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

Foram selecionados artigos e publicações que apresentassem uma abordagem baseada em evidências científicas e que tivessem sido publicados em periódicos reconhecidos na área da saúde e do autismo. As informações obtidas foram analisadas e sintetizadas para produzir o conteúdo do artigo.

Em resumo, a pesquisa bibliográfica foi realizada utilizando uma variedade de fontes de informação confiáveis e reconhecidas na área do autismo, com o objetivo de fornecer informações precisas e baseadas em evidências sobre as metodologias utilizadas no tratamento do autismo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo é um transtorno complexo que apresenta desafios significativos para indivíduos com o transtorno e suas famílias. Sendo assim, a neuropedagogia é uma abordagem que pode ajudar a melhorar a compreensão e o tratamento do autismo, integrando conhecimentos da neurociência e da pedagogia para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades em indivíduos com autismo.

A inclusão de indivíduos com autismo na sociedade é um desafio importante, mas por Logo, o desenvolvimento de habilidades é um aspecto importante da vida de indivíduos com autismo, e a neuro pedagogia pode ajudar a melhorar a aquisição de habilidades, como a comunicação, por meio de estratégias específicas de ensino. A comunicação é uma área particularmente importante para indivíduos com autismo, e abordagens terapêuticas como a terapia da fala e a terapia ocupacional podem ajudar a melhorar as habilidades de comunicação e promover a interação social.

Portanto, a neuropedagogia pode ser uma abordagem útil para melhorar a compreensão e o tratamento do autismo, com ênfase na inclusão, desenvolvimento de habilidades e melhoria da comunicação. Enquanto novas pesquisas e avanços tecnológicos continuam a emergir, é importante manter uma abordagem multidisciplinar para o tratamento do autismo, trabalhando em colaboração com outros profissionais de saúde e educadores para fornecer o melhor suporte possível para indivíduos com autismo e suas famílias.

5. REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)**. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Costa, J. C., & Caldas, R. A. (2015). **Neuropedagogia e transtornos do espectro autista: da neurociência à sala de aula**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 10(2), 875-886.

Kanner, L. (1943). **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous child, 2, 217-250.

Mantoan, M. T. E. (2010). **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna.

National Institute of Neurological Disorders and Stroke. (2020). **Autism spectrum disorder fact sheet**.

Recuperado de <https://www.ninds.nih.gov/Disorders/PatientCaregiverEducation/Fact-Sheets/Autism-Spectrum-Disorder-Fact-Sheet>.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Mediação escolar: sobre habitar o entre**. Revista Brasileira de Educação. vol.23, 2018. Disponível em: . Acesso em: 05 mar. 2023.

VASCONCELOS, Erivalda Cavalcante Mendes de. 2019. **Inclusão de crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) na escola regular**. Disponível em: . Acesso em: 05 mar. 2023.

**CAPÍTULO 2- O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA
GEOGRAFIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E EJA
MARIA VAZ VIEIRA**

Joelma Pereira de Lima

Pesquisadora de temáticas educacionais na contemporaneidade.

Amélia Rodrigues de Sousa Neta

Pesquisadora de temáticas educacionais na contemporaneidade.

Eulália Cristina Coêlho Araujo

Pesquisadora de temáticas educacionais na contemporaneidade.

Jailma Lisandra Pereira Tavares

Pesquisadora de temáticas educacionais na contemporaneidade.

RESUMO: A tecnologia na educação, não é apenas importante na vida escolar, mas também na vida profissional e social de todo indivíduo. Neste artigo pesquisou-se aspectos bibliográficos sobre o saber-pensar e o saber-fazer da educação tecnológica. Procurou-se criar uma discussão sobre a educação, seus conceitos, seus objetivos e novos paradigmas que estão colocados no mundo de hoje como uma concepção talvez mais estratégica numa fase de transição entre a modernidade e a pós-modernidade. Analisou-se a importância da sociedade "tecnologizada" com suas características básicas, sua finalidade, seus procedimentos, mas principalmente, como uma tentativa de estruturá-la a partir de sua concepção pedagógica. A educação tecnológica é uma realidade, que permite aos educadores uma interação e construção do conhecimento, como pudemos constatar na educação. As novas tecnologias quando bem usadas são valiosas ferramentas em nossas mãos, e nos ajudará a fazer realmente uma educação para todos, para isso devemos estar dispostos a experimentar novas formas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, tecnologia, ensino.

1. INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando um momento de grandes transformações e avanços tecnológicos. A sociedade está mudando em um ritmo acelerado, surge a necessidade de mudanças principalmente no âmbito escolar. Muitas formas de ensinar hoje, já não se justificam mais.

A escola precisa compreender e incorporar a linguagem virtual da Internet, e integrar esta tecnologia de forma inovadora como fonte de pesquisa e ferramenta

de trabalho, tornando-a um elemento que poderá contribuir para uma maior vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem também fora do âmbito escolar. A esse respeito comenta Kenski (2007, p. 46, Art.Silva Aldenir):

Não há dúvidas que as tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para educação. Vídeos, programas educativos na televisão e computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço ensino-aprendizagem, onde, anteriormente predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor

É neste contexto de contínuas mudanças que o professor necessita mais do que nunca, orientar os alunos sobre onde e como buscar a informação. Saber propor questões de pesquisas, discutir e analisar criticamente as informações e as imagens que são veiculadas nas mídias e transformá-las em conhecimento para atingir os objetivos educacionais: um aluno mais crítico, autônomo, curioso, pesquisador, e motivado.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como **objetivo geral**: analisar a importância das novas tecnologias enquanto ferramentas didático-pedagógico no ensino da geografia. **Como objetivos específicos**, elenco: entender a forma como os professores de geografia utilizam esses recursos em sala de aula e, de que forma a utilização desses recursos podem contribuir para o ensino da geografia. Com isso, pretendemos apresentar sugestões que contribuam para o melhor aproveitamento das novas tecnologias nas aulas de geografia.

A pesquisa se constitui como bibliográfica e de campo. Utilizamos como instrumento de investigação questionários com perguntas abertas e semi-abertas, aplicados aos/as professores/as do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal de Ensino Fundamental e EJA Maria Vaz Vieira, localizada na cidade de Riacho dos Cavalos – PB. Desse modo o trabalho está estruturado em três capítulos. **O primeiro** traz uma breve explanação sobre as novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem da geografia; **o segundo**, mostra o papel da geografia na integração de novas tecnologias como ferramenta inovadora, já **o terceiro capítulo**, apresenta os resultados da pesquisa, trazendo a análise dos questionamentos concernentes aos conteúdos ministrados nas aulas de geografia, os

tipos de mídias aplicados como recursos didáticos, bem como, as novas tecnologias que estão sendo utilizadas.

O presente trabalho foi realizado no decorrer do mês de abril de 2019, para isso foi utilizado como recurso metodológico um questionário com algumas questões abertas e semi-abertas, objetivando assim aproximar-se o máximo possível da realidade do contexto escolar atual.

Esta pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa a qual buscou compreender as atividades docentes no processo de ensino aprendizagem de geografia em relação ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. A análise dos dados coletados foram apresentados em forma de textos discursivos. Não serão revelados na discussão dos resultados os nomes dos entrevistados por questões éticas.

O interesse por este tema surgiu devido a observações em estágio onde observou-se a necessidade de uma parceria entre tecnologia, escola, professor e aluno. E assim, a partir de leituras de escritores preocupados com as questões sociais que veem as Novas Tecnologias na educação, como importante ferramenta de ensino nos dias de hoje. Dentre estes cito: José Manuel Moran (2005); Santos (2010); Libanêo (1999), Kenski (2007), Saviani (1997), Paiva (2008), Masetto (2000) dentre outros.

No mundo, fazer pesquisa é importante para todos porque é por meio dela que se descobre e se inventa, portanto, uma forma de pensar para se chegar à natureza de um determinado problema, quer seja para estudá-lo, quer seja para explicá-lo. Segundo Lakatos (2010) a finalidade desta pesquisa “é colocar o pesquisador em contato com tudo o que foi escrito, dito sobre determinado assunto”

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. As Novas Tecnologias como ferramenta de ensino

Sabemos que a tecnologia é o encontro da ciência com a técnica, e as chamadas novas tecnologias são métodos e aparelhos inovadores que surgiram no século XX na Terceira Revolução Industrial, desenvolvidas gradativamente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 1990. A imensa maioria delas se caracteriza por agilizar a pesquisa e a comunicação, por meio da

digitalização, da transmissão e distribuição das informações (texto, imagem estática, vídeo e som).

Considera-se que o advento destas novas tecnologias e a forma como foram veiculadas possibilitou o surgimento da "sociedade da informação", que possui como objetivo facilitar o cotidiano das pessoas e conectá-las a todos os lugares em tempo real.

Nos dias de hoje, um dos bens mais importantes é a informação e o conhecimento, e a escola precisa acompanhar essa demanda, que ultrapassa os muros da escola e se reflete em uma sociedade globalizada e globalizante, onde o indivíduo precisa estar em constante atuação e se aprimorando a cada dia. Dessa forma percebe-se que as políticas educacionais e os projetos do governo estão estimulando e viabilizando cada vez mais essa realidade.

Não podemos omitir que a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Neste contexto, vê-se a importância de incluir no ensino de Geografia um tema transversal como a tecnologia.

A internet é hoje uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois ela proporciona uma interação efetiva entre professores e alunos, possibilitando assim novas propostas de trabalho. Ela consegue fazer uma ponte entre a escola e o mundo exterior aumentando assim a comunicação entre a escola, os alunos, os pais e toda a comunidade, além de proporcionar um trabalho mais divertido, através do uso da internet o aluno deixa de ser um mero receptor e passa a fazer parte ativamente do processo ensino-aprendizagem. Segundo Marques & Caetano (2002 p.158)

“Para a educação, a Internet pode ser considerada a mais completa, abrangente e complexa ferramenta de aprendizado. Podemos, através dela, localizar fontes de informação que, virtualmente, nos habilitam a estudar diferentes áreas de conhecimento”.

A partir da análise de Marques & Caetano, o uso da internet é uma forma de interação entre professor e aluno, além de proporcionar um acesso mais rápido a notícias científicas e educacionais atualizadas que podem ser utilizadas em sala de aula. O professor não precisa limitar-se ao quadro-giz, e ao livro didático, as novas

tecnologias proporcionam possibilidades de dinamizar suas aulas, tornando-as mais instigantes, atrativas e envolventes.

Partindo desta visão, precisamos de uma educação para viver a *era tecnológica*, há que se pensar sobre valores subjacentes ao indivíduo, que pode criar, usar e transformar as tecnologias, mas não pode se ausentar. O principal objetivo do uso da tecnologia em sala de aula é aumentar a eficiência da atividade humana em todas as esferas, incluindo a produção.

1.2. O papel das novas tecnologias no ensino da geografia

Ante as necessidades educativas presente, considera-se a escola como um ambiente de mediação cultural onde promove-se o desenvolvimento afetivo e moral dos indivíduos através da produção de significados. O trabalho de professores provêm aos alunos meios de aquisição de conceitos e conhecimentos científicos intrínsecos à cultura escolar, além de estimular um crescente desenvolvimento das capacidades operativas e cognitivas, por serem elementos interligados à aprendizagem escolar.

Os jovens devem encontrar na escola um local para se aprender cultura e as diversificadas formas de compreender e transformar o mundo. Entretanto, para se concretizar tais objetivos torna-se necessário estimular a capacidade de raciocínio, julgamento e criticidade, com o intuito de se desenvolver as competências do pensar. Para Masetto o papel do professor e do aluno assume uma nova dimensão.

“O professor assume uma nova atitude. Embora, uma vez ou outra, ainda desempenhe o papel de especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, no mais das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, de facilitador da aprendizagem de alguém que pode colaborar para dinamizar a aprendizagem do aluno, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos, desenvolverá o papel de mediação pedagógica” (Masetto,2000 p.142):.

Além disso, a educação nos moldes tradicionais mostra-se, atualmente, insuficiente para o tipo de cidadão que demanda o mundo globalizado. O exercício da

docência deveria se abster ao pressuposto de realizar atividades educativas onde ocorre uma mescla de objetivos, conteúdos, métodos e formas de se organizar o ensino com o objetivo de se obter uma assimilação ativa por parte dos educandos.

Cabe portanto, o questionamento de como escola insere-se no atualmente chamado “mundo globalizado” em que se encontra nossa sociedade, tendo em vista a formação do cidadão com um dos principais pressupostos a serem realizados no ambiente escolar.

A escola ao elaborar seu Projeto Político Pedagógico deve trazer uma proposta curricular para seus agentes, e é importante se perguntar que tipo de cidadão deseja formar e, a partir dessa questão, desenvolver uma proposta curricular que vise às novas formas de ensinar, de aprender e de lidar com conhecimento gerado a partir da disseminação das tecnologias da informação e comunicação.

Neste contexto, as discussões realizadas em todo o país, por professores de Geografia, vislumbraram uma urgente necessidade de apresentar e discutir os conhecimentos desta disciplina de forma mais dinâmica, mais interessante e também mais consciente de seu papel como formadora de cidadãos, isto é, o professor deve promover a construção do conhecimento e da cultura considerando o que o aluno já traz para a sala de aula como primordial na mediação do conhecimento.

Baseado nesse prisma em que se encontra a escola como locus de mediação da educação, é que se faz necessário o uso da tecnologia como ferramenta de ensino, a internet e a utilização de mapas, que auxiliem a colocar em prática uma abordagem diferenciada do aprendizado, em que o educando é o centro da aprendizagem, em que a autonomia da mesma seja continuamente estimulada e que vise a desenvolver habilidades cognitivas associadas às diferentes áreas do conhecimento; e suas diferentes formas de uso no ensino de Geografia.

Diante disso, convém ressaltar que para fazer uso das novas tecnologias, a escola precisa ter projeto, fazer sua própria inovação, reestruturar currículo e rever os parâmetros e principalmente a formação do professor. Moran (2009, p. 48) explica que:

“As tecnologias, dentro de um conjunto pedagógico inovador, facilitam o processo de ensino-aprendizagem: sensibilizam para novos assuntos, trazem informações novas, aumentam a interação (redes eletrônicas), permitem a personalização (adaptação ao ritmo de trabalho de cada aluno) e se comunicam facilmente com o

aluno, porque trazem para a sala de aula as linguagens e meios de comunicação do dia-a-dia”.

Nesta perspectiva, no que se refere às tecnologias de informações e comunicações, como afirma Moran (2005), estas “chegam às salas de aulas para facilitar a prática de professores e alunos, unindo as atividades em grupos de aprendizagem sendo bem mais proveitoso”.

Cabe ao ensino da Geografia, bem como a outras áreas do conhecimento, a tarefa de facilitar e orientar o aluno no processo das descobertas e na aprendizagem do desenvolvimento da sociedade e das relações com o espaço físico para que, como cidadãos possam contribuir na organização de uma sociedade mais consciente.

Fica claro o papel da Geografia como uma disciplina que permeia e acompanha as transformações da sociedade, seja do ponto de vista físico, social, cultural ou político faz-se necessário explorar bem as potencialidades do ambiente virtual nas situações de ensino-aprendizagem, possibilitando maior interação do aluno no processo, conforme destaca Moran, (2008, p. 06).

“A internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta, se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua”.

Portanto, compreender e incorporar a linguagem virtual nas salas de aula de nossas escolas significa buscar compreender também o processo de construção de aprendizagem, a epistemologia do processo de ensinar e aprender, na realidade posta pela sociedade de informação.

2. A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA INOVADORA

2.1 Breve análise sobre a formação dos professores

A maioria dos professores teme o uso da internet na sala de aula, muitas vezes por medo do novo, ou simplesmente por ver a tecnologia como algo difícil para trabalhar, ou simplesmente porque os alunos conhecem mais as tecnologias do que os próprios professores. Porém o que se sabe é que as tecnologias não vieram para dificultar a vida das pessoas, mas sim para ajudar e facilitar muitas atividades que seriam difíceis de serem realizadas.

Um dos fatores principais para se obter sucesso na utilização das tecnologias na educação é a capacitação dos professores para trabalharem com a nova realidade educacional. Os professores devem estar capacitados para perceberem como devem efetuar a integração da nova tecnologia no seu próprio ensino.

As experiências de implantação das tecnologias na escola têm mostrado que a formação de professores é fundamental e exige uma abordagem totalmente diferente. Envolve muito mais do que promover o professor com conhecimento sobre as novas tecnologias ou metodologias de como usá-las na sua prática.

O professor de Geografia não pode observar os conhecimentos geográficos como algo pronto e acabado, que deva ser transmitido passivamente, como se o aluno fosse um hardware pronto para receber dados e informações. O currículo precisa ser entendido como algo vivo e pensado permanentemente, numa perspectiva em que a prática docente observe atentamente o que é importante ensinar e principalmente como ensinar. Para Paiva (2008. p.1):

“(...)o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo”. (...) esses novos recursos oferecem ao aprendiz tecnologia que lhe permite, efetivamente, fazer uso de suas experiência diversificadas.”

Segundo Paiva a adesão as novas tecnologias na educação é extremamente importante, uma vez que facilita o acesso ao conhecimento e permite que o aprendiz tenha autonomia para escolher entre as diversas fontes de pesquisas.

A nova realidade vivida pelas gerações de estudantes nascidos e inseridos nas novas tecnologias e na internet insere esse debate num novo patamar, obrigando os professores de Geografia a repensarem suas práticas pedagógicas a fim de criarem novas maneiras de ensinar e dialogar com essa nova realidade.

3. RESULTADOS DA PESQUISA

3.1 Apresentação e discussão dos dados

Entre os dias 25 e 29 do mês de abril de 2019, realizamos uma pesquisa junto a um grupo de professores, 03 no total, que atuam como professores de geografia no município de Riacho dos Cavalos-PB. Essa pesquisa visava verificar o uso das novas tecnologias no ensino de geografia. Fez-se uso de questionário e conversas orais. O questionário aplicado se referia a formação, a quantidade de escolas que trabalham, ao acesso a novas tecnologias, aos recursos didáticos que utilizam, as técnicas de avaliação, como os docentes veem os alunos e o que fazer para melhorar o processo de ensino aprendizagem.

Ao analisarmos a formação dos pesquisados, notamos que os 03 haviam cursado Ensino Superior completo (Pedagogia) e 01 haviam cursado uma pós-graduação.

Quanto a quantidade de escolas que trabalham, 03 só trabalhavam na escola onde foi realizada a pesquisa.

Perguntamos também, como os professores pesquisados analisam as novas tecnologias, 02 disseram que ajuda no processo ensino-aprendizagem, 01 disse que atrapalha, devido a maioria dos alunos e professores não ter acesso a elas.

Quanto aos recursos didáticos do cotidiano, de uso mais comum, 03 dos docentes disseram utilizar o livro didático, 02 fazem uso de mapas e jornais, 01 usa apenas o livro didático em suas aulas.

Ao perguntarmos sobre como os docentes avaliavam o aprendizado de seus alunos, os 03 disseram fazer uso de provas e trabalhos e seminários.

Nessa pesquisa existiam questões sobre como o entrevistado vê o aluno, 03 deles disseram que os alunos são preguiçosos, 02 afirmaram que eles não aprendem porque não querem, 03 disseram que a culpa deles não aprenderem está neles mesmos, 03 afirmaram a culpa pelo baixo índice de aprendizado dos próprios alunos, afirmando que os professores fazem o que podem mas os alunos não querem aprender.

Perguntamos também qual seria a solução para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. As respostas foram variadas, 02 dos pesquisados disseram que

os alunos precisam querer, 01 deles afirmou que tal melhoria viria com investimentos na capacitação dos docentes.

3.2. Reflexão dos resultados

Notamos nessa pesquisa, que todos os docentes entrevistados possuem formação necessária para exercer a profissão e trabalham com cargas horárias mensais normais entre 20 a 25 horas semanais. Verifica-se, que eles não se sentem sujeitos inconclusos, vivendo em uma sociedade excludente.

Quanto à utilização de novas tecnologias em sala de aula, verificamos que algumas respostas denotam alguns traços da prática *tradicional*, pois apareceram resposta afirmando que as tecnologias atrapalham no processo ensino-aprendizado devido as escolas, professores e alunos não estarem aptos a utilizá-las. Pareceu-nos que tais professores são adeptos do chamado *imobilismo*, ou seja, fazem oposição sistemática ou são adeptos da aversão ao progresso e as novas tecnologias.

Traços da prática *tradicional* também vão aparecer durante todo o resto das respostas às entrevistas. Como exemplo pode-se citar o modo pelo qual os alunos são avaliados pelos professores, sendo que a grande maioria continua utilizando os mesmos recursos, a avaliação, o trabalho e a atividade. Esquecem-se eles que o aluno ao frequentar a escola e a sala de aula, pode-se avaliá-lo também através de sua participação ou outras tarefas que denotem o aprendizado do educando. Nesse caso, sem querer dar uma receita pronta, cabe ao professor ser mais criativo na utilização de técnicas que visem avaliar o processo ensino-aprendizado.

Voltamos a verificar as práticas do ensino *tradicional* impregnadas nos entrevistados quando perguntamos como eles veem os alunos, onde os mesmos dizem que o aluno não aprende porque não querem. Essas respostas nos levam a perguntar: os professores não fazem parte de todo esse processo? Será que eles não se veem como agentes transformadores da sociedade?

Quanto às soluções para melhorar o processo ensino-aprendizagem a maioria dos docentes afirmaram que a melhoria nos salários e nas qualificações seria indispensável.

O professor de Geografia não pode observar os conhecimentos geográficos como algo pronto e acabado, que deva ser transmitido passivamente, como se o aluno fosse um caderno pronto para receber dados e informações.

O currículo precisa ser entendido como algo vivo e pensado permanentemente, numa perspectiva em que a prática docente observe atentamente o que é importante ensinar e principalmente como ensinar. É por isso que o método é crucial para alcançarmos nossos objetivos.

Esses questionamentos são indispensáveis para organizarmos nossa prática docente num tempo histórico inserido na revolução tecnológica na qual a escola incorpora novas tecnologias educacionais. Por isso a questão do método precisa ser reinventada na medida em que os estudantes já nascem no mundo digital e criam suas estratégias de aprendizado e comunicação com o mundo por meio da internet e da informática, pois “hoje nossos alunos pensam e processam informação fundamentalmente diferente dos seus antecessores. E estas diferenças são mais profundas e vão muito mais longe do que a maioria dos educadores percebem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso desse trabalho procurou-se buscar entendimento sobre a importância e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino da Geografia, evidenciando a visão docente acerca da questão.

A utilização de novas tecnologias educacionais como os blogs, plataformas, podem se constituir como uma importante ferramenta pedagógica, principalmente em relação à participação dos estudantes. Elas podem nos auxiliar na interlocução com o novo mundo vivido por eles, criando um novo canal de comunicação para as aulas de Geografia.

A construção de novas práticas pedagógicas será inevitável nesse novo momento histórico. Para aproximarmos os estudantes da disciplina de Geografia é importante que nossas novas práticas proporcionem uma nova forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, superando antigas formas de ensinar que não dialogam com a nova realidade vivida pelos estudantes.

Nesse sentido, nossa tarefa não se resume a construir ferramentas virtuais, mas ambientes virtuais de aprendizagem que criem novas práticas pedagógicas que sejam capazes de mobilizar e dialogar com os estudantes.

Enquanto os professores precisam migrar de outras metodologias como livros, quadro e giz para a informática, as novas gerações de estudantes já nascem inseridas nessa nova realidade e desconhecem muitas vezes como era o mundo antes da internet. Segundo Ribeiro (2010, p. 17), “ (...) os adolescentes e principalmente crianças de hoje, não conseguem compreender o mundo sem a utilização da comunicação em tempo real, configurando-se como Nativos Digitais”. Em outras palavras, a tecnologia é totalmente incorporada no seu cotidiano, sendo utilizada como ferramenta útil nos estudos, na vida diária e como um espaço para o desenvolvimento das suas relações sociais, através da participação em comunidades virtuais. Dessa forma, o aluno é um agente social que interpreta seu mundo e sua vida de forma particular, através de múltiplas interações estabelecidas entre si e com os outros.

Os levantamentos teóricos nos levam a concluir que o uso das novas tecnologias educacionais pode transformar o ensino, mas para isso se faz necessário que haja maior esforço no sentido de capacitar e fornecer subsídios teóricos aos docentes para a utilização de tais recursos. Somente assim, poderemos contar com professores sensatos diante da utilização dos recursos tecnológicos dentro da geografia.

É diante desse momento histórico e dessa realidade que precisamos repensar nossa prática pedagógica e, sobretudo nosso método. Pensar principalmente como ensinar Geografia nesse novo contexto. Além disso, é fundamental que nossas novas práticas viabilizem uma apropriação reflexiva e crítica. De nada adiantará inserir as novas tecnologias educacionais em nossas aulas se reproduzirmos práticas como a da memorização superficial. Seria como continuar ensinando no passado com uma fantasia do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo, Papyrus, 2007. Disponível em: <http://rtve.org.br/seminario/anais/PDF/GT2/GT2-5.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2012.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990

MARQUES, Adriana Cavalcanti & CAETANO, **Utilização da Informática na Escola** In: MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo .EDUFAL, 2002.

Massetto, Marcos T. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. Marilda Aparecida Behrens: Campinas SP: Papyrus – (coleção papyrus educação) 16ª Edição 2009.

MORAN, José Manuel. **Os novos Espaços de atuação do educador com as novas tecnologias**. 2009. Disponível em [HTTP:// WWW.eca.usp.br/pro/moran/espacos.htm](http://WWW.eca.usp.br/pro/moran/espacos.htm). Acesso em 17 de junho de 2012

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O Uso da Tecnologia no Ensino: breve retrospectiva histórica**. São Paulo 2008. Disponível em <www.veramenezes.com/techist.pdf> acesso em 17 jun. 2012.

RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro. **O computador como uma ferramenta para auxiliar na aprendizagem: a visão de alunos e professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/wordpress/wp-content/uploads/2011/04/TCC-Ana-Carolina.pdf> Acesso em 10 de junho de 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SANTOS, Milton, **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal/** - 19ª Ed.. – Rio de Janeiro: Record, 2010.

. MORAN, José Manuel. **Ciência da Informação: como utilizar a Internet na Educação** 2008. Disponível em :<[http://www.scielo.br/prof. Moran](http://www.scielo.br/prof.Moran)>. Acesso em: 20 de jun. 2012.

CAPÍTULO 3- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A IMPORTÂNCIA DA SALA DE AEE NO APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL

Adriane Figueredo da Silva Ferreira

Mestranda em Ciências da Educação–World University Ecumenical e-mail:
adrianrfigueredo@gmail.com

RESUMO: Esse artigo tem como tema a importância do aprendizado de crianças com deficiência intelectual, com o objetivo de mostrar a importância do ensino e aprendizado na sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) dessas crianças e o trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem no qual se gravita em volta de três polos: gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento. Relatando que a aprendizagem inclui as formas de aprender do aluno no interior da sala multifuncional e fora dela, a avaliação foca nas possibilidades e dificuldades de aprendizagem em convívio ao meio escolar e familiar, relatando a importância do aprendizado e incentivo ao acompanhamento, e deixando claro as dificuldades no desenvolvimento de ações específicas visando a evolução do aluno e a transformação das ações das diferentes pessoas que atuam com esse aluno. Privilegiando sempre os alunos que tem deficiência intelectual que trilham o caminho da aprendizagem mecânica quando atuam junto com os professores. Olhando para situações de aprendizagem que tenham origens nas experiências vividas pelos alunos, onde foi investido em atividades que estimula o raciocínio e atividades que se baseiam na memória e repetição.

PALAVRAS-CHAVE: Importância. Aprendizado. Deficiência intelectual.

Introdução

Quando falamos em educação inclusiva destaco o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado para o aluno com deficiência intelectual, que se caracteriza por ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Destacando essencialmente a importância desta aprendizagem no contexto escolar e social, portanto, parte do seguinte problema de pesquisa: que fatores podem contribuir para o processo de aprendizagem usando estratégias pedagógicas voltadas para a inclusão de crianças com deficiência intelectual da perspectiva da neuropedagogia que nos ajuda a entender como funciona a mente aprendiz de uma criança?

Aventa-se a hipótese de que, para isso, deve haver conhecimento sobre os benefícios da aprendizagem através de Atendimento Educacional Especializado na vida destas crianças, e como um acompanhamento especializado pode fazer a diferença na formação cognitiva e desenvolvendo habilidades através de ferramentas utilizadas no cotidiano escolar e social da criança. O aprendizado de crianças no

Atendimento Educacional Especializado deve se basear em atividades que ajudem o aluno a passar por situações e definir conceitos em sua personalidade facilitando nas situações vivenciadas no dia a dia, fazendo com que ele organize seu pensamento, segundo Gomes (2008) o ensino deve ser revisto e avaliado seus métodos como o aluno é avaliado diariamente: “um bom exercício para perceber o caráter indagador da diversidade nos currículos seria analisar as propostas e documentos oficiais com os quais lidamos cotidianamente” (GOMES, 2008, p.28). Realizando assim um ensino mais igualitário.

Trabalhar conceitos de aprendizagem a partir desse tema nem sempre é uma tarefa fácil, pois é mais complexa e delicada do que imaginamos, pois a deficiência intelectual é um transtorno de desenvolvimento que faz com que a pessoa que a tenha apresente um nível cognitivo e comportamental muito baixo do que é esperado para a sua idade biológica. Por esse motivo é imprescindível que o profissional da educação e todos os outros que o rodeiam conheça o aluno e suas particularidades. O objetivo do ensino e aprendizado na sala do AEE e em sala regular é explorar as habilidades do aluno e proporcionar a ele condições favoráveis para seu convívio em sala e autonomia em suas escolhas, a importância do aprender estar em ajudar o discente com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, levando em conta as suas especificidades cognitivas.

A CONTRIBUIÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A educação inclusiva de crianças com deficiência intelectual passa por uma transição de reconhecimento da sociedade, e é aceita de uma outra forma nos dias de hoje de maneira que, com mais informações, a sociedade entende que esses alunos têm o direito a uma educação de qualidade como qualquer outro aluno. Mas há ainda muita falta de conhecimento e preconceito para com esses alunos. O Art. 205 da Constituição Federal diz que:

a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante desta lei federal pode-se dizer que a educação de crianças com necessidades educacionais especiais é mais que um direito é algo pelo qual foi lutado e conquistado ao longo dos anos. Nesse sentido, apresenta-se uma penosa situação para a escola que, sobretudo nas últimas décadas, passa a ser responsável por incluir todos os estudantes, oferecendo educação de qualidade comum, onde as diferenças e necessidades sejam igualmente respeitadas (MARTINS, 2006). Foi dada a necessidade de se ter a sala do AEE na qual tem o objetivo de organizar situações que ajudem o desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais a se adaptarem a sala regular de ensino e a vida social.

No Art. 4º inciso 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 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), e é na sala do AEE que o professor com formação na área tem a função de construir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas de cada aluno na sala de aula do ensino regular. Esse atendimento se realiza focalizando nas atitudes do aluno de encontro a aprendizagem e fazer com que o desenvolvimento lhe dê as ferramentas intelectuais necessárias para facilitar sua convivência na vida escolar e socialmente. Para Silva (1986), Marques (2001) e Vygotski (1997),

o modo como a sociedade considera e trata seus membros vistos como desviantes pode ser apreciado como um fator cultural. Existem situações e características que fogem aos padrões em todo o mundo, no entanto as formas de preconceito e discriminação a elas relacionadas dependem dos padrões culturais, sendo possível compreendê-las no contexto social de cada sociedade onde ocorrem (SILVA, 1986, p. 67).

Existe uma gestão de processos de aprendizagem que é consistente na organização de situações de aprendizados nos espaços de sala de aula de recurso multifuncional, bem como na comunicação com o professor de ensino comum. O papel do professor na sala de recurso multifuncional deve focar na atenção as formas de ensino que podem fortalecer o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.

Desta maneira, quando se entra nesta temática de educação inclusiva tem que ter em mente o significado que a prática educacional inclusiva que é uma conquista

para a cidadania, pois uma vez que independentemente de classes sociais, talentos e deficiência que possuam; devem ter uma educação idêntica e igualitária, e acesso socialmente construído e reconhecido.

Assim segundo Karagiannis,

[...] os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas todos os alunos, professores e a sociedade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso (KARAGIANNIS, 1999, p. 22).

O aluno com deficiência intelectual como sujeito integrado na sociedade se beneficia das várias mediações que envolvem as relações sociais e interpessoais que existem no espaço escolar, as quais são marcadas também por contradições e conflitos da vida em sociedade. O professor da sala de aula regular é responsável pelo ensino das matérias que estão no currículo escolar em sala. O professor do AEE não deve fazer o trabalho da quele professor, substituindo. Ao professor do AEE, cabe saber o que o aluno sabe de acordo com as experiências de vida, inclusive na sala regular. Deve ser estabelecido uma relação de confiança entre o professor do AEE através de situações-problema que existem dentro dessas experiências, cujas a resolução desses problemas possa implicar em necessidades que o aluno venha ter no seu cotidiano escolar e social mediante seu conhecimento prévio.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO E DO ACOMPANHAMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Na sala de recursos multifuncionais, a criança com deficiência intelectual acompanhada poderá ser avaliada em critérios de coordenação motora, do desenvolvimento de expressão oral e escrita, do raciocínio lógico-matemático, da função cognitiva, da afetividade (comportamento e interação) e da convivência e relação professor-aluno, e a relação que ele estabelece com o saber. Esta avaliação deve ser feita preferencialmente por situações lúdicas, as quais podem permitir a livre forma de se expressar do aluno. O professor do AEE recebe em forma de acolhimento, a queixa vinda pela família ou pelo professor do aluno a respeito das barreiras e dificuldades enfrentadas na vida escolar. E é por isso que:

O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Na verdade, o maior desafio nos dias atuais no Brasil está em dar um atendimento especializado para alunos com necessidades físicas e educacionais, pois todos têm o direito a esse acesso se assim fosse todos progrediriam inegavelmente em seu aprendizado. Nesta avaliação, o professor do AEE leva em conta os diferentes aspectos que implicam na evolução do aluno, tal como já mencionado.

Em aspectos motores, é imprescindível que o professor veja se o aluno pode manipular objetos de diferentes formas, texturas e tamanhos, se ele é capaz de pegar um lápis de cor para pintar, desenhar, bem para poder fazer traços como letras.

Para avaliar a linguagem escrita, existem diferentes atividades que podem ser usadas com o propósito de informar ao professor sobre os conhecimentos do aluno em relação à escrita. Para explicar melhor esse processo de avaliação, três exemplos podem ser usados: uma atividade que avalie com o nome próprio, a produção independente e a memorização de texto lido. A avaliação do nome próprio é objetiva e observar se o aluno completa seu nome (que pode ser feito com o alfabeto móvel) levando em conta a importância da sequência de letras que forma seu nome.

Desse modo, na avaliação o professor deverá levar em conta se o aluno compõe seu nome próprio sem ajuda e se ele percebe que seu nome está escrito quando todas as letras estão presentes na ordem certa, ou até mesmo quando compõe uma ordem que não é coerente, mas contém as letras do nome do aluno, olhando sempre a importância do tempo de aprendizado do aluno. Logo, o processo avaliativo precisa respeitar as particularidades do aluno, seus déficits e limitações, mas com perspectivas na aquisição e aperfeiçoamento de habilidades inerentes ao desenvolvimento das dimensões metacognitivas (RELVAS, 2008). A avaliação independente tem por objetivo analisar as possibilidades de escrita do aluno.

O procedimento consiste na estrutura da escrita de uma lista de palavras de um mesmo seguimento (listas de animais, de frutas, de brinquedos, entre outros) pelo aluno. A partir das tarefas feitas pelos alunos (diferentes formas gráficas) o professor da sala do AEE pode identificar o nível de entendimento que esse aluno tem do sistema de escrita.

Já a avaliação com leitura e memorização tem por finalidade analisar se a criança lê o texto que foi passado memorizando ou utiliza de outras formas para realizar a leitura, e ainda serve para saber se o aluno localiza palavras ditas pelo professor que contem no texto.

Nesse instante, os alunos com deficiência obtêm proveitos enriquecedores, pois todos aprenderão mediante as trocas sociais (VYGOSTKY *apud* BEYER, 2005), a maneira que o aluno interage com o saber tem um papel muito importante no seu processo de aprendizado. Se este aluno se coloca como sujeito de aprendizagem contribuindo ativamente com a construção de saberes no meio do grupo onde ele está inserido, sem dúvidas ele terá motivos maiores para mobilização do seu pensar. A sala da aula comum constitui um privilegiado espaço para a troca de saberes nas diferentes formas e áreas do conhecimento. O aprendizado da matemática é uma rica fonte de desenvolvimento intelectual e social, sendo muito importante para os alunos que apresentam deficiência intelectual.

Além dos aspectos sociais e afetivos do aluno, quando se desloca o saber em áreas que tem como características o saber para o outro, quando junta com histórias de fracasso do aluno (deslocamento do saber), a avaliação do professor do AEE não pode deixar de levar em conta a influência familiar que o aluno está inserido e suas vivências culturais. Uma fraca assimilação dos costumes desse aluno do meio aonde vive pode influenciar na construção de um pensamento com pouca vivencia no meio social.

O professor deverá avaliar a dimensão a partir da proposição dos conteúdos pedagógicos aplicados, nas quais ele observa a maneira como o aluno realiza e poderá, também, levar em conta esse aspecto a partir de informações dadas pelo professor de sala regular.

A sala de recursos multifuncional para atender e favorecer alunos com Necessidades Educacionais Especiais está regulamentada pelo Parecer CNE/CEB n. 17/2001, que prevê:

[...] Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoio de caráter mais especializado que proporcionem ao aluno meio para o acesso ao currículo.

Em sala de aula, o professor de sala regular avalia o aluno dando um diagnóstico, o professor do AEE avalia como o aluno se comporta diante das tarefas apresentadas a ele e como ele se relaciona com os conteúdos. Não é só um aluno com laudo médico que recebeu o parecer de suas necessidades físicas e mentais que precisa de atendimento do AEE, mas todo aquele que apresente uma necessidade educacional especial na hora de aprender mostrando que necessita de ajuda especializada no seu desenvolvimento escolar, dando a ele oportunidades de desenvolver seu pensamento crítico e autônomo

Pois o ensino é a ferramenta que constitui técnicas conceituadas para a formação continuada do educando em toda sua vida estudantil, dando-lhes possibilidades de se adaptar em vários ambientes em que se está inserido.

O ACOMPANHAMENTO NA SALA DO AEE

O trabalho do professor do AEE consiste em proporcionar atividades que possam eliminar dificuldades na aprendizagem e facilitar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular. Essa atitude, certamente, terá um resultado positivo no desempenho do aluno na sala de aula comum.

O acompanhamento da sala de recursos multifuncionais se organiza a partir de uma estratégia de Atendimento Educacional Especializado que o professor tem obrigação de elaborar com base nas informações tidas sobre o aluno e as dificuldades vivenciadas por ele através do estudo do caso. Tendo todas as informações nas mãos sobre o aluno, como dos recursos disponíveis na sala de aula, na escola, na família e na comunidade, o professor do AEE faz o seu plano de aula.

[...] para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, algumas considerações devem ser consideradas: apoio de especialistas, unificando os dois sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente. (DENARI, 2004 apud RODRIGUES, 2006, p.36).

Para elaborar um plano e trazer formas de intervenção é importante que haja colaboração de ambas as partes, tanto do professor como do aluno para que se possa realizar a aplicação de sistemas de ensino de forma cooperativa para toda escola e

profissionais que ajudarão na aplicação de técnicas diretas para que seja feito um ajuste mútuo.

O professor do AEE prevê um certo tempo para o desenvolver o seu plano de aula, ao fim do qual ele fará uma avaliação com o objetivo de direcionar suas ações em relação ao acompanhamento do aluno. Respeitando o currículo da escola e normas e leis que ajudam a dar um suporte melhor na forma de ensinar e adequar as necessidades dos alunos. Surgem, então, os currículos alternativos e funcionais que se destinam a desenvolver competências que permitam à criança deficiente funcionar de forma autônoma e eficaz nos diferentes ambientes em que se insere (PERRENOUD, 1999). O acompanhamento também visa a superação de comportamentos de dependência que diariamente o aluno com deficiência intelectual apresenta em momentos em que ele é desafiado a resolver uma determinada situação que envolva problemas a serem solucionados.

Dessa maneira, fazendo um conceito de ensino diversificado e inovador trazendo conforto e satisfação na hora de aprender pois o aluno segundo (BATISTA, 2006) vai ter a liberdade de escolher as atividades por qual ele tem interesse. Essa forma de ensino contribui bastante para o aprendizado na sala de recursos. A oferta dessas diversificadas opções de tarefas tem influência no desenvolvimento da autonomia e na independência da criança atendida diante das variadas situações de aprendizagem.

O acompanhamento na sala do AEE também visa a organização da forma de se expressar verbalmente. Desse modo, é importante que o professor realize situações que possibilite o aluno saber diferenciar entre as características da língua oral e escrita. O professor da sala de recursos multifuncionais deve proporcionar ao aluno o convívio com as mais variadas formas de comunicação, devido esse contato possibilitar no atendimento a ampliação do seu vocabulário. O professor deve gerar situações para que esse aluno seja provocado a se expressar oralmente, pois nessa concepção Vygotsky (1987) acrescenta que:

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 1987, p.132).

A linguagem vem da natureza humana desde os primórdios dos tempos, os povos buscavam se adaptar a linguagem por meio de desenhos ou representações de um povo. O professor tem a função de organizar situações para o aluno se expressar oralmente através de imagens, fotos, reconto, orais e relatos de experiências.

A imitação é um jogo simbólico que favorece o desenvolvimento das estruturas intelectuais em alunos com deficiência intelectual (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p.251). O professor do AEE pode estabelecer a realização de jogos que demandem níveis de dificuldade que impliquem em o uso de estratégias cognitivas quando estão no contexto das experiências e conhecimentos prévios do aluno em situação de resolução de problema.

Na sala de recursos multifuncionais, o professor do AEE tem que realizar atividades específicas pelas quais as crianças possam diferenciar o que é essencial do que é secundário no processo de entendimento implicando em mudanças se necessário no currículo escolar, desde uma história ou até outras situações. Por exemplo, diante de uma situação-problema vivida por um personagem de uma história em quadrinhos, pedir para que o aluno encontre as causas e consequências da situação vivenciada pelo personagem dentro da lógica do aluno.

O professor pode planejar diferentes situações onde possibilite para que o aluno se expresse livremente nas várias áreas do desenvolvimento como a pintura, dramatização, no desenho, na modelagem, na dança, na música, na escrita, no jogo pedagógico e em outras.

Qualquer que seja as possibilidades de se expressar utilizadas pelo aluno, o professor deve aceitar a forma que o aluno conduz seu aprendizado, valorizando-a. Tem que se considerar como primordial a função da educação escolar a democracia do conhecimento escolar, isso não quer dizer que dá a escola a função de ensinar reconhecimento de valores, sobre a natureza e as especialidades da educação é importante acrescentar o pensamento de Dermeval Saviani:

à compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular [...] (SAVIANI, 1984, p. 14).

Por esse motivo, pensando nisto o professor do AEE seleciona situações problemas, onde o aluno possa agir inteligentemente da maneira que a lógica considere os fins a que se propõe e as formas utilizadas para atingi-la. Esse tipo de procedimento implica a utilização de estratégias cognitivas que permitam melhorar seu desenvolvimento cognitivo coordenando meios e fins para realizar a atividade, segundo os estudos de Beyer (2006):

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interação entre as crianças com situações pessoais as mais adversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado. (BEYER, 2006, p.85).

Geralmente a pessoa que apresenta alguma deficiência intelectual não usa de maneira espontânea as estratégias cognitivas que permite antecipar suas atitudes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas formas de ensino ainda não se atentaram para o fato de que o tipo de pedagogia praticada é um fator determinante na evolução dos alunos, principalmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual.

As formas de ensino que não levam em consideração as diferenças e se comportam como se não reconhecessem no aluno com deficiência intelectual um sujeito capaz de crescimento e de afirmação, que não presta atenção para as diferenças de ritmos, de interesses, estilos de aprendizagem desses alunos. Deixa de garantir constitucionalmente a eles que é direito à educação e a possuir os bens culturais construídos ao decorrer dos anos pela humanidade e reescritos em forma de conteúdo.

Em todo estudo já feito se pode notar que esses alunos só precisam de um olhar especial e mais dedicação dos profissionais que os acompanham, que muitas das vezes têm insegurança no que fazer com um aluno que tem necessidades educacionais especiais. Mas se pode ter certeza que se o professor procurar reinventar e conhecer o seu aluno, se colocar no lugar da família, ambas as partes

terão muito o que ganhar com esse ensino tão especial e importante, mudando vida de crianças que tinham um destino já pré-formado pela sociedade.

Referências

BEYER, Hugo. **Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?** Revista do Centro De Educação. Cadernos: edição: 2005 - N° 26.

BEYER, Hugo Otto. **Avaliação e inclusão na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011** – Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, 2011.

BRASIL. Resolução CNE /CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 – **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001**

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp>

Acesso em: 23 Jun. 2023.

DENARI, F. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão.** In: RODRIGUES, D (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, pp.35-36, 2006.

FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. R. **Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa.** In.: VIERA CRUZ, S. H. (org.) *A criança fala.* São Paulo: Cortez, 2008, p. 245-263.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W; STAINBACK, S. **Fundamentos do Ensino Inclusivo.** In: STAINBACK, W; STAINBACK, S (org) *Inclusão um guia para educadores.* Porto Alegre, Artmed editora, 1999.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica.** Minas Gerais: Editora UFJF, 2001.

MARTINS, L. A. R. (2006). **Inclusão escolar: algumas notas introdutórias.** Em L. A. R. Martins, F. R. L. V. Melo, G. N. L. Pires & J. Pires (Orgs.), **Inclusão: compartilhando saberes** (pp. 17-26). Petrópolis, RJ: Vozes.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividades no processo de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural**. Revista Brasileira de Educação Especial, 2011, 17: 71-86. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000100006> Acesso em: 23 jun. 2023.

SAHUC, C **comprendre son enfant 0-10 ans**. Nanterre: Éditeur SA studyrama, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Comunicação apresentada na Mesa-Redonda sobre a Natureza e Especificidade da Educação, realizada pelo INEP, em Brasília, no dia 05 de julho de 1984.

SILVA, O. M.A **Épopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

_____. **Aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana**. Araraquara, 1987. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: LURIA et al. **Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Estampa, 1977. p.31-50.

**CAPÍTULO 4- O MUNDO EXTRAORDINÁRIO DA CRIANÇA COM
ESPECTRO AUTISTA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL PROF.
MARCIO MARINHO, EM SERRA DE SÃO BENTO – RN**

Mayara de Souza Lima

Formada em Pedagogia pela FACEN, especialista em alfabetização e letramento pela FAVENI, especialista em Psicopedagogia institucional e Clínica pela FACERN, especialista em Educação Especial pela FACERN, graduanda em Letras-português pela UNOPAR e mestranda em Ciências da Educação pela WORLD ECUMENICAL.E-mail: mayarasouza.ssb@hotmail.com

RESUMO: A pesquisa sobre o mundo extraordinário da criança com espectro autista vem despertar a reflexão sobre tal transtorno, as suas especificidades, dificuldades e modo particular de aprender. Esta investigação científica terá como objetivo geral, promover o aprendizado do alunado, através do contato com a literatura e tecnologia. Trata-se de uma investigação de campo e bibliográfica. Embasado por BAUMAN(2017), DAWSON, ROGERS(2014), BRASIL(2013), GRANDIN (2015) e MORA(2013). Proporcionando reflexão e apontamentos acerca do tema, o que nos embasa sobre tal perspectiva e auxiliando a todos os docentes e interessados por esta temática.

PALAVRAS-CHAVE: Autista. Aprendizado. Reflexão.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo relatar as experiências desenvolvidas no estágio institucional de Psicopedagogia Institucional e Clínica com ênfase em educação especial fundamentado em pesquisa teórica e de campo na Escola Estadual Professor Marcio Marinho.

Este trabalho se fundamentou na pesquisa bibliográfica em: BAUMAN(2017), DAWSON, ROGERS(2014), BRASIL(2013), GRANDIN (2015) e MORA(2013). Sobretudo, este estudo busca promover o aprendizado do alunado, através do contato com livros didáticos, tecnologias e métodos de aprendizado. Mas também, fazer com o que o mesmo relacione o conteúdo de maneira concreta, por sua vez, melhorar o seu relacionamento e adquirir autonomia na realização das provas e atividades.

Por outro lado, o objeto de estudo visa também abordar como o mundo do autista é um mundo singular dele. As aflições, anseios da família para entrar em contato ou se inserir neste mundo particular só dele. E também, nos vemos como profissionais que lidam com a fragilidade de um processo que se contata de maneira

alheia ao que realmente importa: a oportunidade de inclusão efetiva deste aluno na sala de aula, na família e os seus ciclos sociais.

E veremos a difícil saída da infância para a pré-adolescência e a sua influência na mudança do comportamento humano, não posso esquecer de como o encaminhamento e o seu possível diagnóstico precoce auxiliam na melhor qualidade de vida do aluno. Sem falar que, com o avanço da medicina estamos mais perto de compreendermos a cabeça do autista.

Além disso, discutiremos a Lei 9394/96, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu artigo 60, e a garantia deste atendimento e como o método Denver e a sua intervenção para facilitar o estabelecimento da linguagem e relações sociais. Sem falar que detalharei como foi a experiência de estágio na escola já mencionada. Ressaltarei também a importância de nos prepararmos para ajudarmos a estas pessoas que precisam deste olhar, o olhar ampliado a 360°, como diria Tatiana Serra.

SAINDO DO CASULO: INFÂNCIA X ADOLESCÊNCIA

O Transtorno do Aspecto Autista está ligado a como o cérebro da pessoa poderá funcionar de maneira diferente do esperado, comunicação, linguagem e relações sociais podem ser afetadas.

A saída da infância é um período de transição muito difícil. A pessoa sente muitas emoções diferentes, mudança no pensamento e comportamento. Tudo isto colabora para a desenvoltura ou resistência das relações sociais e sua possível comunicação.

Por outro lado, é notório como a desinformação provoca muita confusão e que acaba retrocedendo o desenvolvimento do alunado estudado. O que expõe a profundidade da ferida quando não tratada. Este misto de emoções podem provocar no alunado reações inesperadas por todos a sua volta

Sendo assim, as alterações nas emoções, comportamento e novos padrões e formas de conduta que mostram como a comunicação não flui, o que são perceptíveis. Todas estas mudanças revelam uma nova fase que transita na nossa vida: a entrada para a adolescência.

Deste modo, devemos considerar que tal mudança influenciam para que os pré-adolescentes ajam de tal modo, Mora (2013, p.38), explica como:

“a criança de onze/doze anos começa a exibir novos padrões e formas de conduta, ao mesmo tempo, a despedida da infância e seu ingresso na etapa da adolescência que se aproxima, tão difícil quanto fecunda em todos os sentidos.”

Isto revela como tais fatores possam intervir em resistência ao cumprimento de regras, metas e obrigações. As relações sociais sofrem com esta fase, de tal modo que os interesses são outros.

Por outro lado, Serra (2020,p.19) defende que “o TEA(Transtorno de Espectro Autista) se caracterizam por déficits que afetam a comunicação e a interação social associados aos padrões repetitivos restritos ao comportamento e interesses.”

O que revela atender a busca pelos os seus próprios interesses. Justamente esta fase causa muitos transtornos para os familiares se caso não souberem lidar com a problemática da transição e os sinais e sintomas do Autismo.

No obstante, Grandin (2015, p. 415) mostra como:

Ao longo dos anos, estudos de neuroimagens indicaram repetidas vezes que o córtex de um autista não responde aos rostos tão vivamente como responde aos objetos. Será que a ativação do córtex em reação aos rostos se atrofia nos autistas devido à interação social reduzida? Ou os autistas têm interação social reduzida com outros indivíduos porque as conexões do córtex não registram os rostos de um modo forte? Não sabemos.

Talvez ainda não tenhamos esta resposta, mas temos como base este exame de imagem que comprova como a mente destes pacientes funcionam de maneira singular. Mas também Grandin (2015, p.69) revela que:

O autismo, a depressão e outros transtornos estão num contínuo que vai do normal ao anormal. O excesso de um traço causa incapacidade severa, mas um pouco dele pode ser uma vantagem. Se todos os transtornos cerebrais genético fossem eliminados, as pessoas poderiam ser mais felizes, mas com um preço terrível a pagar(GRANDIN, 2015, p.69).

O que revela como estas oscilações afetam as emoções da pessoa Y e de tantas outras, mas também como estes transtornos possuem ligação genética. Não podemos esquecer que isto também dificulta a fluidez de uma comunicação efetiva e estabilidade emocional, satisfação e sua felicidade que representa um passe, por enquanto, desconhecido destes autistas.

Vale ressaltar como a escola, professores se sentem fragilizados diante de um sistema que não o ampara, em questão de estrutura, materiais, capacitação e esta carência reflete no desamparo sentido pelos pais, alunos ou pacientes que conseqüentemente afetam diretamente quem está na linha do gol: o educador. Este, por vezes, se sente sozinho, mas não entrega os pontos porque se reconecta com a esperança, visando ajudar aos seus alunos.

Nem se pode negar como o diagnóstico tardio colabora para a regressão deste ser humano que acaba sendo vítima do desconhecimento de uma boa parcela da população.

Porém, sabemos que de acordo com a Lei nº9394/96, cujo o artigo 60, em seu parágrafo único, Brasil(2013,p 300.) deixa explícito que “ o poder público adotará, como alternativa preferencial, a sua ampliação do atendimento aos educandos na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo.”

O que expõe a discordância do sistema que possui muitas falhas para que possa garantir este direito de fato. É muito triste ver uma lei refletir algo tão distorcido do que está escrito nas entrelinhas.

Segundo Bauman (2017, p.201)” a precariedade é marcada pela condição preliminar e a mais comum da sobrevivência, a que é manifestada nas expressões emprego e trabalho.”

O que nos remete a uma situação recorrente no meio profissional, mas também nos dar esperança, já que sugere apenas uma situação preliminar, transitória.

Vale ressaltar o Modelo Denver sugerido por Bates, Bretherton e Snyder (2001) : ” que através da imitação vocal , o infante explora e adquire novos sons e palavras que servirão de base para a comunicação”.

Infere-se que com a imitação gestual abre-se a possibilidade para a simulação e o preparo para uma conversa efetiva, similar ao diálogo dos adultos. Tudo isto para ser executado com os pais, criando laços, descontração e expandindo vocabulário, conseguinte a comunicação.

UM OLHAR A 360°

É notório como devemos pensar na clara e objetiva palavra empatia. Tudo isto

tornaria mais fácil a vida da pessoa com Autismo. Vale dizer como estes se sentem sozinhos numa perspectiva isolada da sua realidade plural. Esta expressa distinção deixa-os em meio a um grau de singularidade, os impedindo de um todo, igual a 360°.

Falar em educação numa visão inclusiva ainda não faz parte do que diríamos unanimidade. O pensamento precisa fluir de um raciocínio numa contrução formiguinha na qual seria incutido esta missão de carregar o compartilhamento de ideias para não só incluir, mas agregar valores que garantam a permanência deste público, de forma que se proporcione a efetiva equidade.

Segundo o site “Revista Reação”, em sua nota sobre Inclusão, o entrevistado e advogado Marcelo Panico da Fundação Dorina Nowill, defende que a inclusão não se concretiza de fato, justamente, pela falta de conhecimento por parte da população. Ele pontua que este desconhecimento não se restringe aos familiares, mas sim também a profissionais da área. O que nos sugere que se deveria ter mais difusão de conhecimentos a respeito desta temática. Vale lembrar que a lei garante que:

ART.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.(BRASIL, Constituição 1988)

Por outro lado, vemos o quanto os governantes sapateiam por esta causa. Infelizmente temos poucos representantes deste meio, que possa entendê-los na sua dor. Uma dor comum a muitos pais, irmãos, tios.. parentes que por muitas vezes, desconhecem os seus direitos em meio a leis tão rebuscadas que permeiam artigos e livros na nossa Constituição Federal.

O que fazer para incluir e não fragmentar? Ainda segundo Panico, da Fundação Will, deveremos começar por termos mais representantes que representem este público, desmistificar as leis e torná-las de conhecimento público e, sobretudo, atualizar professores e pais sobre como incluir este pequeno no espaço escolar, considerando as suas diferenças.

Contudo, acredito que ao considerarmos estas ideias poderemos sim fazer valer o que estão nas entrelinhas da ECA (Estatuto da Criança e Adolescente), LDB(Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e, entre tantos outros, que garantem este

direito constitucional que precisa se tornar uma das prioridades e objetivos a serem alcançados no nosso país. É lamentável ver uma realidade tão diferente do que sonhamos, mas aquece o coração pensar que a Educação Inclusiva possa ser incluída no parâmetro unânime, cujo olhar deixe de ser parcial para uma visão total, a 360°.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No dia 10/10/22- Iniciei a visita na Escola Márcio Marinho, a Escola Estadual Marcio Marinho possui: (4) salas de aula, (1) secretaria (coordenação e diretoria), (1) sala de leitura, (1) sala (depósito e sala de professores), (1) pátio (refeitório), (1) cozinha, (1) quadra, (3) banheiros: (1) feminino, (1) masculino e (1) para os funcionários. Neste ambiente escolar possui um quadro de funcionários: (08) professores pela manhã e (04) educadores a tarde, no total de 12 profissionais. Além destes, (1) porteiro, (2) agentes da limpeza, (1) merendeira, todos terceirizados. E possui também (1) secretário: Joca, coordenadora: Socorro e Gizelda, (1) inspetor: Georgino Canuto Veloso, Diretora: Zulima Francisca de Lima Neta e a vice: Vanderleia Lima de Oliveira.

Relato: Eu conversei com a vice- diretora Wanderleia. Ela me contou toda a situação do aluno Y, ele tem 11 anos, está no sexto ano tem dificuldade de interação, aceitar regras e tem colocado a amizade com a sua amiga como principal objetivo. O mesmo reage mal se ela se distancia ou fala com outra pessoa ou até quando a mesma corresponde a fala ou questionamento de alguém. É muito angustiante vê-lo sofrer desta maneira. Por outro lado, ela se angustia. Ele faz acompanhamento no CRI (Centro de reabilitação Infantil). Neste mesmo dia, o atendi no reforço e estudamos para a prova de ciências: Núcleo. Nós construímos um mapa mental sobre o que é célula, tipos de célula, elementos que compõem a mesma. E ele pesquisou imagens sobre a célula eucariótica e procariótica e fizemos uma atividade com intervenção, através da pintura com tinta guache.

COM A VICE-DIRETORA WANDERLEIA



Fonte: arquivo pessoal

Vale lembrar que neste dia levei a caixa surpresa com os materiais a serem utilizados com o aluno. Nesta caixa possuo: tabelas mmc e mdc, livro de tabuadas, material dourado, fita métrica, lousa mágica com pincel sobre Sintagma Nominal, adjetivo, entre outros.

Pontuamos estratégias para ajudá-lo, parceria com a psicóloga do CRAS (Centro de Referência e de Assistência Social), ajuda da família, além da solicitação da professora auxiliar realizada pela diretora Zulima a 3º DIREC.

Dando continuidade: 13/10/22- Eu fui a escola e conversei com os docentes da criança Y. Eles relataram que o alunado se aborrece se a colega não o vê ou qualquer brincadeira já toma para ele, chora muito, sai da aula, vai muito ao banheiro, mas quando percebe que tem a chamada fica próximo, de modo a responder. Ele fica atrás da parede a fim de ouvir qualquer comentário relativo a ele. Neste dia, realizamos a atividade de intervenção sobre múltiplos no material de apoio, sintagma nominal, adjetivo e substantivo. Este demonstrou empolgação na realização das atividades concretas: usamos a tabela dos múltiplos, cartinhas dos sintagmas e os desafios dos substantivos.

Em seguida, 14/10/22- Eu falei com os professores do alunado. Eu realizei uma entrevista com o seu professor de matemática: José Heriberto. Neste dia, lemos textos de material de jornal, identificando os sintagmas nominais, substantivos e adjetivos.

Sequenciando, 17/10/22- Eu fui a escola, coletei os dados da estrutura, metodologia e fui a sala de aula o observar. Este não queria sair perto da colega,

observei a sala pequena muitas carteiras, calor. O professor de história não pode ir, de modo que a diretora Zulima foi aplicar a atividade na sala. No início um dos alunos resistiu a realização da atividade, mas ela foi firme e este entendeu o recado. No entanto, o aluno se estressou quando Zulima pediu para que a sua colega me cedesse o lugar, mas se acalmou e realizou a atividade sob a minha orientação.

COM A DIRETORA ZULIMA



Fonte: arquivo pessoal

Pausa em 18/10/22- faltou. Dormindo.

Na vivência de 19/10/22. Revisamos sintagma nominal, adjetivo e substantivo. Ele estava ansioso porque não gostou que a colega o deu pouca atenção, muito agitado, por outro lado feliz porque turbinou a sua bike, Verônica.

Pausa - 20/10/22- faltou

Retomando em 21/10/22- Nós estudamos sobre a educação na Grécia Antiga, curiosidades. Mas também ele realizou um resumo sobre o que entendeu do conteúdo. Ele foi ao banheiro dar gargalhadas. Ele diz amar o banheiro porque é relaxante. Vale lembrar que ele comentou comigo o quanto foi difícil ver a colega com outras crianças. Quando o expliquei que ela pode fazer outros amigos, assim como ele. Ele me falou que não consegue entender porque é autista. Em outro momento, ele me agradeceu por ter estado com ele na escola e me perguntou quando eu iria novamente.

No processo de acompanhamento em 24/10/22- Neste dia nós estudamos sobre a sociedade, educação e alimentação na Grécia Antiga. Ele preparou e relatou os principais pontos e apresentou a sua compreensão para mim.

Em 25/10/22- Nós realizamos a atividade de leitura e interpretação do que é Cidadania. Ele conseguiu relacionar a compreensão leitora com as perguntas, de modo a destacar as respostas com coleção e escrevê-las perfeitamente. Ainda hesita para dar início a realização das atividades e também apresenta frases que sempre repete: _ “cabueira! coronel me dê licença?! Fique à vontade!”

Na ação em 26/10/22- Hoje realizamos a atividade sobre frações, mmc, com a tabela mágica de fácil manuseio. Ela apaga. Ele adorou!

Pode-se observar através das atividades que as emoções, a ansiedade e transtorno, ligado a fase pelo qual o alunado está passando contribui para a falta de concentração. Quando o mesmo está com a cabeça cheia porque não conseguiu que a colega se aproximasse, justamente porque este não quer conversando com alguém mais além dele tem refletido. O garoto Y está sendo acompanhado pela psicóloga K, neurologista T , que passou uma medicação que possivelmente também apresenta efeitos colaterais. Sem falar na família que não está sabendo o que fazer, mas que sempre está se inteirando na escola a fim de ajudá-lo.

Entretanto, a escola precisa de um apoio de modo a atender o alunado Y, na realização das atividades, provas, ligadas de maneira concreta. Observa-se a necessidade de intensificação de palestras sobre inteligência emocional, abrindo a parceria com a psicóloga parceira da instituição educativa.

Sobretudo, a estimulação para face comunicativa do alunado, através de jogos esportivos, peças teatrais, já que o mesmo demonstra um grande domínio para decorar falas. O que poderá ajudá-lo na despolarização desta instabilidade comunicativa. Além disso, através de sessões com a psicóloga ver qual melhor maneira para auxiliá-lo neste hiper foco na sua colega, que inclusive está a afetando negativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo me possibilitou um aprendizado ímpar e muito relevante para minha bagagem acadêmica. Este tema, infelizmente, ainda é muito despercebido pela

sociedade. Eu acredito que o contato com o conhecimento possa possibilitar e desmistificar o mundo tão singular do autista.

E também, refleti sobre como este estudante se sente diante de uma transição da infância para a pré-adolescência, a dificuldade estabelecida para se cuidar, o diagnóstico tardio, a falta de apoio para que a instituição possa de fato ajudá-lo, com professor auxiliar, que fora solicitado no laudo, mas que até agora não se pode tornar realidade.

Isto mostra como a desinformação provoca transtornos e sofrimentos pluralistas. Isto é tão grave que deveria ser abraçado por todos: familiares, educadores e população em geral. Para tanto, é preciso que ações governamentais, através do Ministério da Saúde e Educação realizem campanhas ativas em prol da conscientização destas pessoas e formação para os profissionais da educação.

Contudo, é importante relatar como exames de imagem podem contribuir para a inserção neste planeta singular e que nos esquentam o coração imaginá-lo que um dia poderemos torná-lo todo plural no mundo impessoal que pensa no todo, quando na verdade, há as especificidades de cada um.

REFERÊNCIAS

MORA, Estela. *Psicopedagogia Infante adolescente*- 1.ed,- cultural S.A, 2013.

GRANDIN, Temple, 1947., et,al- *O cérebro autista* (recurso eletrônico) -1.ed.-Rio de Janeiro : Record, 2015.

SERRA, Tatiana. *Autismo (recurso eletrônico): um olhar a 360°*- São Paulo, SP: Literate Books International, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Educação Básica. Diretrizes Curriculares*. Brasília, MEC,SEB, DICEI, 2013.

DAWSON, Geraldine. ROGERS, Sally J. *Intervenção precoce em crianças com Autismo*- 1.ed,-, Lisboa: Lidel, 2014.Disponível em: <https://revistareacao.com.br/eca-garante-inclusao-e-acessibilidade-criancas-com-deficiencia-mas-ainda-falta-conhecimento-por-parte-da-populacao-diz-marcelo-panico/aceso> em:09/03/2023 às18:57 minutos.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n° 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n° 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto legislativo n°186/2008.- Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições técnicas, 2016.496p

CAPÍTULO 5- TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E SUAS IMPLICÂNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Daniele de Souza Fernandes

Mestranda em Ciências da Educação- World University Ecumenical

Lindalva Cândido de Freitas Silva

Mestranda em Ciências da Educação- World University Ecumenical

Marinalva Soares Bento

Mestranda em Ciências da Educação- World University Ecumenical

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo investigar como o TDAH interfere no processo de ensino aprendizagem das crianças em sala de aula, e como professores que lidam com crianças que possuem este transtorno podem revisar sua metodologia de ensino afim de conseguir bons resultados no que diz respeito a aquisição de aprendizado dos discentes, assim como entender até que ponto a relação família/ escola contribui de forma significativa para o sucesso na aprendizagem destes aprendizes. Metodologia: Trata-se de um estudo efetivado a partir de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública da rede estadual e uma da rede privada, com o intuito de fazer achados referentes à aprendizagem de crianças que possuem o transtorno de TDAH e o quanto estes conseguem de fato assimilar os conteúdos, em processos de ensino-aprendizagem, deste modo, foram realizadas entrevistas com professores, pais dos alunos nas instituições mencionadas acima, bem como pesquisas bibliográficas em textos de autores especialistas no assunto. Desse modo, fez-se um estudo aprofundado sobre o que é TDAH, suas características, consequências e diagnóstico, bem como as implicações no ambiente escolar, apontando qual o papel da escola, do professor e da família diante da problemática.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Aprendizagem. Metodologias.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é definido como uma alteração neurobiológica de causas genéticas que aparece na infância e pode permanecer na vida adulta em 60% dos casos, com prejuízos no desempenho escolar (Abda, 2019; Miranda et al., 2016), na baixa performance profissional, na perda da renda familiar e no baixo repertório social (Larroca & Domingo, 2012). Neste sentido, faz-se necessário a busca por novas informações acerca de alunos com o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar, visto que é comum professores se depararem diariamente com diversos alunos apresentando comportamentos inadequados na sala de aula. Acredita-se que através dessa pesquisa possa entender e compreender melhor o porquê essas crianças com

transtornos de TDAH apresentam tantas dificuldades em seguir as instruções e as regras exigida pelos professores no ambiente escolar.

De acordo com Pastura et al. (2017) Uma pesquisa realizada no Brasil, apontou que as prevalências do TDAH em escolas variaram de 5,8 a 17,1%, evidenciando uma frequência alta de alunos com o transtorno incluídos nas classes regulares de ensino. Nesse contexto, a escola precisa estar preparada para o atendimento desses alunos, mesmo que na ótica da educação inclusiva, os que possuem essas características não estejam incluídos na Educação Especial. O que acaba por corroborar para que o ensino de crianças com esse problema seja considerado algo desafiador para os profissionais da educação que podem apresentar falta de entendimento e manejo adequado com crianças que possuem esse transtorno, devido a lacunas no processo de formação dessa categoria acerca da educação inclusiva e no fortalecimento da conexão entre a teoria e a prática, podendo assim atender as especificidades educacionais desses aprendizes (Moura, Silva & Silva, 2019; Silva, 2015).

Através dessas experiências vividas e as complexidades do tema discutido no cotidiano escolar, sobre as dificuldades que os alunos com TDAH apresentam, surgiu a necessidade de realizar uma pesquisa de campo com alunos que possuem o transtorno, a saber, um aluno de uma instituição privada e um aluno da rede pública estadual para que através das observações e intervenções realizadas, possamos encontrar meios para entender e compreender melhor os comportamentos que os mesmos apresentam, identificando também meios de se ajustar as metodologias de ensino as peculiaridades apresentadas por estes estudantes. Diante da complexidade do assunto abordado, muitas vezes o professor se sente incapaz de trabalhar com esses docentes, por não ter conhecimento adequado para desenvolver um trabalho que possa suprir suas necessidades singulares.

1. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e o seu diagnóstico

O TDAH consiste em um transtorno que tem como característica seu surgimento de modo precoce, mais precisamente entre os primeiros 5 anos de vida da criança (OMS, 1993). Muitas vezes sofre influência da falta de incentivo nas práticas

que rebusquem o cognitivo infantil, o que pode acelerar o desenvolvimento e amplificar a impaciência, desorganização nas suas atividades.

Todavia, pesquisas apontam que o TDAH pode estar atrelado a outras anomalias, de modo que as crianças hipercinéticas normalmente também apontam comportamentos impulsivos, aumentando as chances da prevalência de acidentes. Portanto se faz necessário medidas para que essas crianças quando estiverem em público, ou até mesmo no ambiente escolar não venha sofrer com o isolamento social.

Esse transtorno é uma síndrome heterogênea e tem como causa diversos fatores, sendo associado pela genética, questões biológicas, como também psicossociais (Rohde LA, Mattos P. 2003). Sua evolução costuma ser crônica, de modo que muitas vezes não implica em maiores questões na sua vida pessoal. Sendo assim, foi articulado e subdivido em 4 grupos: Desatento; hiperativo/impulsivo; combinado e tipo não específicos. Portanto, o desatento aplica-se naqueles que não observam os detalhes e muitas vezes cometem erros por falta de cuidado; o hiperativo tem os complexos de manias, tal qual mexer as mãos e os pés, não ficar muito tempo quieto, fala excessivamente.

Em contrapartida, o combinado é a conjuntura do hiperativo com o desatento e por fim, não específico é quando não possui sinais claros os bastantes para fechar uma subdivisão, porém há sinais claros do transtorno. Todavia, o TDAH é a celeuma neuropsiquiátrica mais presente nos primeiros anos de vida, de modo que perdura até a vida adulta em até 70% dos casos. Tem uma incidência de 5% das crianças e surge mais em meninos do que em meninas, em uma proporção de 3:15 (Mattos P, et al 2006).

Nos dias atuais, o diagnóstico do TDAH assumiu papel principal para justificar o aumento dos problemas de aprendizagem de nossas crianças, por vezes, banalizando-se o conceito deixando de lado sua complexidade. Tornou-se comum, ouvirmos de pais e professores referindo-se aos seus filhos e alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais, como portadores do TDAH.

Atualmente, o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido uma das descrições médicas mais utilizadas para dar vazão ao mecanismo de psicopatologização das dificuldades que comparecem na infância, em uma concepção biologizante do

desenvolvimento e do psiquismo humanos. (LEGNANI e ALMEIDA, 2008, p.5)

Porém, algumas crianças podem apresentar sintomas característicos do TDAH por um curto período de tempo, e por diferentes motivos, as causas mais comuns de tais sintomas podem ser decorrentes de algum trauma psicológico por algo vivenciado, por falta de disciplina, de regulação das emoções, vontade de chamar atenção etc. Desse modo, para um correto diagnóstico do TDAH, este deve ser realizado por um profissional qualificado para tal, e não por achismos e levando-se em consideração apenas comportamentos isolados.

1.3 A inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar

É cada vez mais comum encontrar na escola, estudantes com TDAH, que são na maioria das vezes confundidos com crianças que possuem mau comportamento, que resistem às orientações do professor, que ficam inquietos, agitados e ansiosos mediante determinada situação. Justamente por não terem sido identificados com esse transtorno, e por consequência, não terem identificadas suas dificuldades, esses estudantes não conseguem se concentrar, questionar, refletir sobre um problema apresentado em sala de aula, o que os deixa “obsoletos” em seus conteúdos em relação aos demais colegas de turma, deixando assim um rastro de insatisfação e descontentamento neles próprios, nos pais, e nos professores. Nessa situação, aumentam-se os índices de repetência, baixo rendimento escolar, evasão e dificuldades emocionais e sociais.

[...] Uma vez diagnosticado o TDAH, esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, pois para que tenha garantidas as mesmas oportunidades de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos comportamentos indesejáveis que possam prejudicar seu progresso pedagógico [...] (REIS, 2011 p.8)

O primeiro passo para que haja de fato uma inclusão da criança com TDAH no ambiente escolar é sem sombra de dúvidas a colaboração e o um bom diálogo entre a família e o corpo docente. Nesse sentido, faz-se necessário todo cuidado por parte do professor ao conversar com os pais a respeito das dificuldades da criança, evitando o uso de palavras e conceitos que os deixem assustados e na defensiva, é importante não se precipitar dando diagnósticos, pois estes só podem ser feitos por especialistas

e após uma análise criteriosa de diversos elementos. Nesse momento, o professor precisa estar seguro do que está falando e demonstrar aos pais que possui entendimento sobre o assunto, esclarecendo algumas dúvidas, que contribuirão para acalmá-los. Na maioria das vezes os pais não reagem bem nem tampouco admitem que o filho seja portador do TDAH ou de qualquer outro transtorno e/ou síndrome. Como bem explicita FREITAS:

Nem sempre os pais admitem que o filho seja portador do TDAH. Visando à redução do impacto do transtorno na vida da criança, atitudes simples, como o estabelecimento de uma rotina estável em casa pode ajudar, já que proporciona menor quantidade de estímulos diários. A maioria dos pais, quando surpreendidos pela sugestão de procurarem ajuda profissional, fica amedrontada e, por vezes, resiste em fazê-lo. (FREITAS et al.,2010, p. 176-177)

Levando em consideração que os estudantes possuem seu próprio tempo de aprendizagem e que cada um possui suas particularidades no processo de ensino/aprendizagem, porém, em sua grande maioria, os estudantes com TDAH precisam de um tempo maior para internalizar o que foi ensinado. Nesse sentido, torna-se indispensável a intervenção do professor para que esse estudante não venha a se sentir inferior e desintegrado em relação aos outros integrantes da turma.

1.4 Metodologias de ensino que promovem o desenvolvimento dos alunos com TDAH

Mediante as complexidades advindas do TDAH e das dificuldades apresentadas pelas crianças que o possuem, entendemos que é de suma importância desenvolver estratégias de ensino que contribuam para uma melhora no desempenho dessas crianças em sala de aula, e conseqüentemente, em suas vidas. Segundo (FREITAS et al., 2010, P. 178), “uma vez diagnosticada, o professor tem condições de ajudar o aluno com TDAH sem com isso, prejudicar a turma”. Por meio de estratégias diferenciadas, ele pode facilitar o cotidiano dessa criança na escola”. Estas crianças necessitam de um professor que esteja atento, motivando, auxiliando, dando suporte para que elas possam realizar suas atividades com mais atenção, não esquecendo de validar cada ação que for realizada no tempo e de maneira adequada.

Apesar de sabermos que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um problema neurológico que interfere no desenvolvimento de aprendizagem da criança, é possível reverter grande parte dessa dificuldade, para isso, se faz

necessário que a escola juntamente com a família promova estratégias e metodologias diferenciadas que vão de encontro as necessidades dessas crianças ajudando-as a desenvolverem um aprendizado significativo corroborando para que elas não entrem num quadro de fracasso escolar tenham um futuro bem-sucedido. Segundo (CORDEIRO, 2009. P. 27).

“Para aqueles professores que querem de fato mudar as suas práticas Pedagógicas de maneira a obter melhor resultados do ponto de vista da Aprendizagem dos alunos, seria preciso tornar claras as representações que eles têm sobre as crianças, sobre essas concepções de mente que são Assumidas quase inconscientemente e que acabam tendo grande influência na Escolha das maneiras de ensinar”.

Tendo em vista que o processo do desenvolvimento de aprendizagem dos alunos com TDAH acontece através do estímulo do professor e principalmente com o apoio da família em casa e no ambiente escolar. Concordamos com Cavalcante, (1998, P.155.) quando afirma que, “A colaboração entre pais e escola melhora o ambiente escolar e transforma a experiência educacional dos alunos numa vivência mais significativa”.

Mediante tudo o que já foi visto até o momento, compreendemos que, em sua graduação, o professor deveria ter, em sua grade curricular, uma disciplina que o ensinasse a lidar de forma mais assertiva e minuciosa com deficiências, bem como transtornos e dificuldades de aprendizagem, visto que são características tão encontradas em sala de aula. Ao ministrar a sua prática em sala de aula e ao identificar estes fatores, o professor deve buscar dar continuidade em sua formação, adequando a sua metodologia quando necessário. Segundo Rief (1993 apud Rohde e Mattos, 2003,p.206),

“é necessário modificar vários aspectos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDAH, como o meio ambiente, a estrutura da sala, os métodos de ensino, os materiais utilizados, as tarefas solicitadas, as provas/avaliações, o feedback, o reforço, o nível de apoio, o tempo despendido, o tamanho e a quantidade de tarefas “.

Corroborando com o pensamento exposto anteriormente, Zentall (1995 apud Rohde e Mattos, 2003,p.212) recomenda uma série de princípios de intervenções para conduzir situações específicas advindas do TDAH, desenvolvidas pelo Conselho de

Força Tarefa para crianças com TDAH. Esses princípios têm como objetivo final o desenvolvimento adequado na estruturação das tarefas. A saber:

Princípios de intervenção para atividade motora excessiva (**hiperatividade**):

- Não tente reduzir a atividade, mas maneiras para deixá-las dentro de condições aceitáveis. Deve-se encorajar a realização das atividades na sequência, e permitir que o aluno levante da carteira, especialmente no final da atividade.
- Usar atividades como sentar na cadeira do professor, apagar a lousa, levar recados, etc para recompensar a tarefa desempenhada.

Princípios de intervenção para a (**impulsividade**):

- Dar ao aluno uma atividade que substitua a manifestação verbal ou motora enquanto espera os demais pares terminar as atividades.
- Quando a dificuldade de esperar mostrar impaciência e descontrole sugerir/reforçar meios alternativos como pedir ao aluno ler um texto pequeno ou história.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção de dados para este trabalho foi realizada através de pesquisa de campo que teve três dias de duração. As escolas instrumento desta coleta de dados foram respectivamente: Uma escola pública da rede estadual localizada no município de Santo Antônio/RN e uma escola da rede privada localizada no município de Lago D'Anta/RN.

De início, iniciamos o trabalho conversando com a professora sobre o assunto da pesquisa, observando sua turma e o comportamento do discente laudado com o TDAH, analisando os documentos e relatórios pertencentes ao mesmo na secretaria. Logo após, entramos em contato com as famílias explicando o trabalho que estava sendo realizado e verificando a disponibilidade delas em participar das entrevistas.

Para a pesquisa com as professoras foi utilizado como instrumento um Roteiro de Entrevista Semiestruturada, composto por 16 questões objetivas. Este estudo teve como finalidade perceber e verificar as principais estratégias utilizadas por educadores no processo de ensino-aprendizagem com alunos que tem TDAH. A amostra para efetuar essa pesquisa foi de 2 professoras, e os critérios de inclusão do participante eram ser professor da Educação Infantil (nível V) e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

A primeira entrevista foi efetuada com a professora da rede privada que tinha em sua sala de Educação Infantil nível V, um aluno possuidor do TDAH, tido pelo nome Miguel¹. A Professora tem 25 anos, é formada em pedagogia, é o primeiro ano que leciona, também diagnosticada com TDAH.

Sobre o discente, a professora relata que durante as aulas ele se distrai com muita facilidade, é necessário estar sempre chamando a atenção, pois ele gosta muito de conversar sobre a vida dele, coisas e brinquedos que ele ama. Quanto a família, é sempre muito presente e colabora com o que for preciso. Quanto a adequação de sua prática a professora relata que o aluno que ama brincar, sendo assim ela sempre faz uso do ensino lúdico, fazendo algumas dinâmicas divertidas que prenda sua atenção.

A este respeito, Benczik e Bromberg (2003) afirmam que o professor que entende as peculiaridades do TDAH saberá como agir e lidar com as crianças, planejando sua aula de maneira estruturada, promovendo interação na classe, atraindo a atenção das crianças com recursos potencializadores. Apesar de ficar claro a importância do papel do professor, cabe destacar que, alunos com TDAH em fase escolar necessitam do acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, com pedagogos, psicopedagogos e psicólogos. Quando existe esse acompanhamento, os docentes, terão o mínimo de suporte para melhor atender seus alunos.

A segunda entrevista deu-se com a professora do 5º ano do Ensino Fundamental da escola Estadual, a qual possui um aluno portador do TDAH. Durante a entrevista a mesma deixa claro que sente muita dificuldade para lidar com as dificuldades apresentadas pelo estudante, relata que algumas vezes o mesmo apresenta um comportamento agressivo e que reclama frequentemente do barulho em sala de aula. Relata também que o aluno não queria ficar em sala e que preferia ficar apenas com a professora auxiliar em uma sala à parte. Porém, a professora auxiliar quando entrevistada, relata que o aluno se recusa a realizar as atividades direcionadas pela professora da sala regular e que o mesmo insiste em querer ficar apenas jogando o jogo “Roblox no computador. As docentes entrevistadas fizeram questão de ressaltar a importância do vínculo que escola/família deve ter um com o outro; segundo uma educadora o comportamento dos pais interfere diretamente no comportamento dos filhos, até mesmo de forma prejudicial.

¹Recomenda-se manter uma relação familiar estimulante, tranquila e acolhedora, concentrando-se mais nos aspectos positivos da

relação do que nos conflitantes. Da mesma maneira, concentrar-se nos pontos fortes que a criança possa ter, de modo a assegurar-lhe uma imagem pessoal e autoestima positivas (CONDEMARIN et al, 2006, p.191)

Nesse sentido, esta pesquisa deixa explícito que para que haja bons resultados no processo de ensino/aprendizagem, a criança com TDAH deve sentir-se acolhida, aceita e compreendida em suas dificuldades e, portanto, o trabalho multidisciplinar da família, escola e profissionais de saúde mental é fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos este trabalho, foi possível perceber que os estudos evidenciam categoricamente que crianças com TDAH apresentam muitas dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar. Tal distúrbio interfere, significativamente, no processo ensino-aprendizagem das crianças tornando uma barreira para um bom desempenho acadêmico. Ficou evidenciado que para que se tenha êxito com o estudante portador do TDAH, é imprescindível que a escola e o professor, assim como os pais, estejam comprometidos em proporcionar o melhor para esse estudante, vendo-o não apenas como um objeto de trabalho, mas como um indivíduo desafiante e portador de diversas dificuldades de aprendizagem, mas também com grandes potencialidades que precisam ser evidenciadas.

Este estudo contribuiu de forma significativa para sugerir metodologias e propostas de trabalho adequadas para que haja de fato, o aprendizado e a integração dos discentes portadores do TDAH em sala de aula, auxiliando-os no seu desenvolvimento escolar integral, no qual ainda há grandes desafios que precisam ser superados diariamente e para o qual novas estratégias se mostram fundamentais.

Constatou-se ainda que a família tem o dever crucial de sempre buscar mais conhecimento sobre o transtorno para melhorar a convivência e estimular bons comportamentos na criança com TDAH. Os pais devem buscar ajuda com especialistas no assunto, procurar estimular a criança a realizar as tarefas propostas, procurando sempre destacar os acertos de seus filhos, dando ordens positivas, ao invés de punições. Sabe-se que acreditar e estimular as potencialidades e os comportamentos e atitudes positivas contribuem para a melhoria da autoestima do aluno.

Finalizamos o estudo, porém, sem concluir a temática, pois é mister que ainda há muito a ser discutido no que se refere às dificuldades de aprendizagem de crianças com TDAH nas séries iniciais. Esperamos que a busca e o interesse dos especialistas sejam cada vez mais constantes em prol de obter-se mais resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TDAH.

REFERÊNCIAS

Barbarini, T. A (2020). **Corpos “mentes”, emoções**: uma análise sobre TDAH e socialização infantil. Psicologia e Sociedade.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: um guia de orientação para profissionais. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti, **Colaboração entre pais e escola**: educação abrangente. Revista Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v.2, n.2, p. 153-160, 1998.

CORDEIRO, J. **A escola e o Ensino**: o núcleo da Didática. In: _____. Didática. São Paulo: Contexto, 2009. P. 13-39.

FARAONE SV. Genetics of childhood disorders: XX. ADHD, Part 4: is ADHD genetically heterogeneous? J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 2000; 39: 1455-7.

FREITAS, J. S., et al. TDAH: Nível de Conhecimento e Intervenção em Escolas do Município de Floresta Azul, Bahia. Itabuna: Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 2010, p. 175-183.

LARROCA, L. M.; Domingos (2012), N. M. TDAH -**Investigação dos critérios para diagnóstico do subtipo predominantemente desatento**. Psicologia Escolar e Educacional, 16(1), 113–123

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. **A pesquisa no campo da política educacional**: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24(75), p. 1-17, 2016

MOURA, L. T., & Silva, K. P. M. (2019). **O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula**. Revista Eletrônica Acervo Saúde, 22(1), e216

PASTURA, G.; Mattos, P.; & Araújo, A. P. Q. C. (2007) **Prevalência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e suas comorbidades em uma amostra de escolares**. Arquivos de Neuropsiquiatria, 65(4) 1078-1083, 2007

REIS, G. V. **Alunos Diagnosticados com TDAH: reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional.** Parnaíba. 2011. Disponível em: <http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2011-12-15_13-12-05.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024

ROHDE, L. A, DORNELES, B. V., & COSTA, A. C. **Intervenções escolares no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Eds.). **Transtornos de aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2006, p. 365-374.

ROHDEA, Luis Augusto, et al. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):**Revista Brasileira de Psiquiatria, 2000, p. 7-11.

ROHDE Luis Augusto; MATTOS, Paulo et al. **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, S. P. da, Santos, C. P., & Oliveira Filho, P. de. (2015). **Os significados do TDAH em discursos de docentes dos anos iniciais.** Pro-Posições, 26(2), 205–22

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

CAPÍTULO 6- A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO AFETIVO NO ENSINO INFANTIL ENTRE EDUCADORES E ALUNOS: NA PERSPECTIVA DE VIABILIZAR À APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Bianca Pereira de Lima

Professora de Libras da rede Estadual de Ensino do RN. Graduada do curso de Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Instituto Superior de Educação de Pesquisa, e Mestranda em Ciências da Educação –World University Ecumenical .
Biancapdel@gmail.com.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar as relações afetivas entre professor/aluno, assim como, criança e família. Para ilustrar a importância da afetividade na instituição de ensino infantil, principalmente no vínculo entre professor e aluno. Assim destacamos a contribuição de alguns teóricos como: Wallon, Piaget, Vygotsky, assim como outros grandes estudiosos. Que mostraram a importância da afetividade no âmbito escolar. Buscou-se também descrever o quanto ela é importante para o bom desenvolvimento da criança. Pois é necessário que haja a transmissão desse vínculo afetivo com os alunos, pois o afeto é uma forma de relacionamento que está ligada ao emocional e/ou comportamento da criança. É importante que tenha essa interligação afetiva entre docente e discente, para assim melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno. Tendo como objetivo nesse estudo destacar a importância desses laços afetivos que devem ser influenciados de forma significativa no ensino-aprendizagem envolvendo também vários outros fatores como as relações e os aspectos emocionais que beneficiam o processo da construção do conhecimento de cada indivíduo. Por fim concluir um estudo onde se destaca a importância da afetividade para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Afeto; Criança; Professor; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade fazer uma análise da importância da afetividade no ensino infantil e demonstrar a importância do mesmo no ambiente escolar, tendo em vista que a conduta na sala de aula do ensino infantil vem mostrando que está deixando a desejar mediante a relação afetiva do professor com o aluno, é notório que o afeto traz um bom desenvolvimento para a criança, pois o discente que recebe menos afeto tem maior dificuldade na aprendizagem, tendo em vista que se sente mais tímido e não interage bem, porque se acha excluído dos demais.

Atualmente, os professores estão deixando de lado a relação afetiva no ensino infantil, o que alavanca um mau desenvolvimento da criança. Dessa forma, apresentando dificuldades de aprendizagens, quando o professor não tem essa relação afetiva com o discente. Sendo ela uma facilitadora para melhorar a relação

entre professor e aluno, a fim de garantir um bom desenvolvimento no ensino e aprendizagem.

O estudo referente propõe-se em analisar as relações afetivas no ensino infantil, sobre o quanto é importante que haja essa relação afetiva entre professor e aluno proporcionando um melhor ensino e aprendizagem, onde a afetividade é vista como uma facilitadora no processo de ensino, para uma prática educativa de qualidade. Assim, a afetividade é essencial, para que exista uma boa relação humana, onde o discente que está em formação contínua, tem a necessidade dessa educação, para que haja relação afetiva na sua construção como indivíduo.

Nesse contexto, foram feitos alguns levantamentos de leituras e pesquisas, com o intuito de definir os propósitos a serem apresentados. Dessa forma, a metodologia utilizada foi de caráter bibliográfico, tendo como objetivo compreender a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem significativa no ensino infantil, com o intuito de mostrar a magnitude da afetividade, como forma de viabilizar a aprendizagem da criança usando algumas metodologias para melhorar as possibilidades de uma aprendizagem significativa.

Para respaldar esse artigo foram utilizados vários autores, como: Piaget, Wallon e vários outros. Pois é de suma importância que a afetividade esteja interligada ao meio escolar, visto que é através do afeto, do sentimento, do amor, da interação que o aluno melhor se desenvolve e aprende.

A AFETIVIDADE NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DOS SENTIMENTOS MORAIS NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM

As relações afetivas mostram que o indivíduo que é cuidado com afeto tem mais capacidade de tornasse solidário, e enfrentar os problemas da vida e de ter um melhor desenvolvimento. Percebesse que é essencial à relação afetiva no ensino infantil para que os discentes tenham uma boa aprendizagem. Que durante todo o seu percurso escolar tenha um bom desenvolvimento não só educacional, mas também na relação familiar e social.

Para os sentimentos sociais do desenvolvimento existem alguns instrumentos, nos quais são a exposição da linguagem falada. Sendo assim o afeto podem ser

retratados e lembrado. Como diz Piaget (1981) “Os afetos a serem representados, duram além da presença dos objetos que o provocou. Esta capacidade para conservar os sentimentos torna possível os sentimentos interpessoais e morais”. Piaget mostra que quando existe essa relação com os sentimentos, torna-se possível um melhor desenvolvimento para a criança.

Piaget (1981) relata que o suporte para o intercambio social é o retorno de valores e atitudes mediante as crianças e os outros, “essas considerações nos levam o gostar de outras pessoas não tanto como consequência de enriquecimento de cada parceiro obtém do outro, mas como uma reciprocidade de atitudes e valores morais” (Piaget 1982). Esse retorno nos mostra que cada um pode levar a ser valorizado e também valorizar o outro.

Para um bom desenvolvimento é de suma importância que haja a satisfação das necessidades da criança que é o afeto, o sentimento, ou seja o amor. O docente tendo conhecimento de sua atuação e responsabilidade pode gerar modificações comportamentais das crianças

O afeto está intimamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo em geral com isso Vygotsky apud Arantes mostra que:

Quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. [...] A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. (VYGOTSKY apud ARANTES,2003, p. 18-19).

Vygotsky mostra que o afeto está interligado ao desenvolvimento intelectual e ao pensamento, e quando são negadas ficam impossíveis de interligar-se a influência do afeto, que proporciona um melhor desenvolvimento cognitivo do indivíduo. “[...] A afetividade gera motivação. Se existe motivação, a criança realiza tarefas mais complexas” (SABBI, 1999, p.16). Por tanto faz-se necessário o uso do afeto para que as crianças se desenvolvam melhor e tenha uma aprendizagem significativa.

Para Piaget (1971, p. 271):

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.

Em outras palavras, tanto o afeto como o cognitivo faz parte do desenvolvimento intelectual e passam por uma adaptação, sendo que eles se desenvolvem no mesmo sentido sendo incapaz de adquirir apenas um sentimento afetivo sem nenhum cognitivo. Cunha (2008) mostra que é de suma importância ter conhecimento do desenvolvimento dos alunos, pois mediante a esse fato torna-se de grande influência para nossa prática. Mukhina (1995) mostra que: “Os sentimentos da criança brotam com força e brilho, para se apagarem em seguida; a alegria impetuosa é muitas vezes sucedida pelo choro.” Faz-se necessário que o docente em sua prática educativa tenha meios afetivos para saciar as necessidades afetivas dos discentes,

Freud mostra que:

Um afeto inclui, em primeiro lugar, determinados inervações ou descargas motoras e, em segundo lugar, certos sentimentos; estes são de dois tipos: percepções das ações motoras que ocorreram e sensações diretas de prazer e desprazer que, conforme dizemos, dão ao afeto seu traço predominante. Não penso, todavia, que com essa enumeração tenhamos chegado à essência de um afeto. Parece-me ver em maior profundidade no caso de alguns afetos e reconhecer que o cerne que reúne a combinação que descrevemos é a repetição de alguma experiência significativa determinada. (FREUD, 1969a, edição eletrônica)

O afeto está intimamente ligado a uma pulsão que apesar de inconsciente o indivíduo incita em toda sua atividade, pois o afeto está ligado diretamente ao comportamento humano e seu desenvolvimento, mediante as relações entre sujeito e objeto, preparando a criança para um mundo simbólico e a preparação cognitiva da mesma.

Entre tanto Wallon destaca:

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social. (WALLON. 2008, p. 117).

Wallon faz uma reflexão sobre a importância da inteligência refletida sobre suas origens, tendo em vista que a afetividade e a cognição são de suma importância na psicogênese do indivíduo e de sua interação com o meio em que permanece. No

conceito de Wallon (apud ALMEIDA, 1999) a afetividade é vista como de grande importância no processo do desenvolvimento do indivíduo. Ele mostra que:

A importância das relações humanas para o crescimento do homem está escrita na própria história da humanidade. O meio é uma circunstância necessária para a modelagem do indivíduo. Sem ele a civilização não existiria, pois foram graças à agregação dos grupos que a humanidade pôde construir os seus valores, os seus papéis, a própria sociedade (WALLON apud ALMEIDA, 1999, p. 45).

O autor mostra que deve ser vantajoso perante o desenvolvimento em sala de aula, que seja ampliado a afetividade na relação entre docente e discente, para que tanto a prática pedagógica do professor seja significativa, como o aluno sinta-se motivado a permanecer, garantindo uma aprendizagem significativa. Wallon tem a afetividade fundamentalmente social, pois: “Ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie” (WALLON apud DANTAS, 1992, p. 85) e na medida em que o indivíduo vai se vinculando ele está se desenvolvendo cognitivamente.

Oliveira mostra que “o desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais”. (OLIVEIRA, 2006, p. 47) com isso percebe-se que crianças com problemas sentimentais estão sempre mais tímidas, sente-se ameaçadas e com isso provoca grandes dificuldades de desenvolvimento intelectual, ao contrário das crianças que expressão sentimentos de alegria, que consegue interagir melhor com o outro, tornando mais eficaz à aprendizagem em seu meio.

Para Wallon apud Galvão, (2004): “No cotidiano escolar são comuns às situações de conflito envolvendo professor e alunos, turbulência e agitação motora, dispersão, crises emocionais desentendimentos entre alunos (...)”. é fundamental que o docente esteja preparado a lidar com essas situações pois no espaço escolar vem ficando cada vez mais difíceis e conflituosas. Por esse motivo é necessário que seja atribuído na sala de aula o afeto, tendo ela como ferramenta facilitadora para trabalhar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e intelectual das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso da pesquisa procuramos discutir teoria que evidencie a importância da afetividade no âmbito escolar, e a necessidade de estar presente a cada dia na sala de aula, como uma facilitadora para o bom desenvolvimento intelectual do aluno, propondo a ele um ensino aprendizagem de qualidade.

Atualmente há uma carência com relação ao afeto, e isto traz algumas consequências para a sala de aula, pois os discentes ficam mais rebeldes, e não querem interagir, deixando de propagar um ensino de qualidade. Pois todo indivíduo necessita desse afeto, e não será diferente no âmbito escolar, já que muitos alunos procuram no professor o carinho que muitas vezes não possui em casa. Onde também deveria conter a afetividade, a construção dos laços afetivos na família é de suma importância para o desenvolvimento da criança.

Quando são trabalhadas a questão da afetividade na sala de aula, além de trazer benefícios pra a relação afetiva, traz consigo a questão social do discente e também estimula o cognitivo do mesmo. Piaget mostra o quanto é importante a afetividade na sala de aula, pois ela juntamente com o cognitivo é uma ferramenta mediadora para o desenvolvimento intelectual do discente. Mostrando que esse afeto é a aglomeração dos sentimentos, do conhecimento e do cognitivo.

Um dos principais foco é ser trabalhado a afetividade na sala de aula, a interação na mesma tanto entre professor e aluno como discente com discente. Pois é a partir da interação com o outro que a criança melhor se desenvolve, fazendo uma troca de saberes diferentes. A criança antecede a afetividade, ou seja, a afetividade já nasce com a criança e a inteligência não. Elas se apresentam de forma intercalada, ligadas uma à outra. nota-se que é necessário o afeto para um bom desenvolvimento não só intelectual do indivíduo como social tendo em vista a importância que o docente tem na capacidade de trabalhar esses sentimentos no âmbito escolar.

Partindo da pesquisa bibliográfica, podemos perceber a importância da afetividade em sala, onde deve ser implantado o afeto para que nossas crianças se desenvolvam melhor sem correr o risco de um bloqueio propondo a ele um bom desenvolvimento intelectual e social. E o oportunizando um ensino aprendizagem de qualidade.

Concluimos que cabe aos professores da atualidade repensarem suas práticas e melhorar, com fins de mudar a educação na para melhor, garantindo as nossas crianças um ensino de qualidade, no qual ele pode se desenvolver para o social, ou

seja para a vida, pois nossos discentes dependem muito da educação proporcionada pelos profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. **A emoção na sala de aula**. Wallon, Henri. Campinas, SP: Papiros, 1999.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Walk, 2008.

DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de wallon. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

Freud, S. (1969c). **A questão da análise leiga (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 20)**. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1926)

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon. **Cenas do Cotidiano Escolar, conflito sim violência não**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, G. **A Transmissão dos Sinais Emocionais Pelas Crianças**. In: Sisto, F.; Martinelli, S. **Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2006.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LCT, 1971.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1982. Título original: Psychologie et pédagogie, 1969

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança**. 3. ed. Tradução de: OITICICA, C. M. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SABBI, Emmanuel. **Desenvolvimento infantil, as emoções e a sala de aula**. Revista do Professor. Mar./abr. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.**
Petrópolis:Vozes, 2008.

CAPÍTULO 7- DO TÉDIO AO APRENDIZADO PRAZEROSO: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DA LUDICIDADE NA PSICOPEDAGOGIA

Jaqueline Pimenta Castro

Servidora da Rede Estadual de Educação do RN
Graduada em Pedagogia pela UNINASSAU. Especialista em Neuropsicologia. Mestranda em Ciências da Educação.

RESUMO: Os jogos psicopedagógicos e o uso do lúdico na psicopedagogia são temas abordados neste artigo. A psicopedagogia é uma área que visa auxiliar no desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e promover a inclusão de indivíduos com dificuldades educacionais. O artigo destaca a importância do lúdico como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o jogo permite ao indivíduo experimentar situações fictícias, explorar possibilidades e estabelecer relações com o mundo real. Jogos psicopedagógicos, especificamente desenvolvidos para essa finalidade, proporcionam uma forma divertida e estimulante de abordar conteúdos acadêmicos, potencializando a motivação e o engajamento dos estudantes. Esses jogos podem ser usados tanto de forma individual, durante sessões de intervenção psicopedagógica, como em grupos, em sala de aula. Além de facilitar a compreensão de conceitos e aquisição de habilidades, os jogos psicopedagógicos também promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como trabalho em equipe, resolução de problemas e tomada de decisões. No entanto, é importante ressaltar que o uso do lúdico não substitui a importância de atividades tradicionais de ensino, mas complementa e enriquece o processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Psicopedagógicos. Ludicidade. Aprendizagem. Jogos.

INTRODUÇÃO

Este artigo é consequência de um estudo de caso vivenciado, em Escolas no Interior do Rio Grande do Norte, nas turmas Níveis II E III da educação infantil. O objetivo do presente estudo é fundamentar a importância dos jogos como uma ferramenta que contribui com a construção do conhecimento, auxiliando no processo de aprendizagem da criança, e como ele faz parte do lúdico dentro do enfoque psicopedagógico; apontar seus benefícios para a construção do conhecimento e seu interesse para o aprendizado e desenvolvimento das crianças dentro do atendimento psicopedagógico; apresentar a sua função no processo de ensino-aprendizagem, bem como o uso de jogos, brincadeiras, entre outros aspectos em que o lúdico pode auxiliar nas relações sociais, afetivas e na autoestima das crianças.

Esse trabalho foi desenvolvido numa perspectiva bibliográfica e utilizamos: revisão de literatura, contribuições de alguns autores que iluminaram a compreensão do estudo a exemplo Kishimoto, Monica Correia Baptistella: psicopedagoga brasileira

que tem se dedicado ao estudo do lúdico e seu uso no contexto psicopedagógico. Ela aborda o tema em seu livro "Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e as Propostas Psicopedagógicas". entre outros. Tais fontes proporcionaram maior aproximação ao objeto de estudo: Lúdico: Jogos, brinquedos e brincadeiras, como fator de desenvolvimento infantil.

No estudo de caso observamos que muitas crianças têm dificuldades de aprendizado por não conseguirem absorver o conhecimento de forma efetiva; para isso, é de grande importância a utilização de ferramentas lúdicas. É preciso compreender a forma como essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem, fazendo com que a criança adquira conhecimento de maneira divertida, prazerosa e eficaz.

A ludicidade é uma ferramenta que contribui com a construção do conhecimento, auxiliando no processo de aprendizagem.

Por meio de instrumentos lúdicos, a criança usa imaginação e criatividade, aprende com alegria, adquire novos horizontes, assimila fatos e atenta-se ao que acontece ao seu redor, desenvolvendo assim o pensar e o agir.

O espaço lúdico ajuda, significativamente, durante o diagnóstico psicopedagógico, para a compreensão do nível do desenvolvimento da criança, envolvendo as ações cotidianas vivenciadas pelos profissionais da educação.

A autora Meyer fala que para se ter um bom resultado da nossa ação futura os jogos não são apenas jogos e sim atividade que faz muita diferença no cotidiano da criança.

O trabalho do psicopedagogo, 'transformou' o lúdico, deixando de ser apenas um jogo, tornando-o uma atividade que faz parte na vida dos seres humanos, onde a atividade lúdica envolve não somente o resultado da ação final, mais o momento vivenciado e observado pelo psicopedagogo para futuras intervenções (MEYER, 2007, p. 1).

O olhar do psicopedagogo se inicia na família e do professor pedagogo se inicia na criança, família e no meio social em que o indivíduo vive, uma vez que é neste ambiente familiar onde tem início o processo de aprendizagem. O começo da vida escolar do educando é marcado pela aprendizagem da escrita e da leitura de forma significativa. Podemos observar que as crianças pequenas fazem uso de vídeos, jogos e diversos aplicativos ofertados nos celulares dos familiares, isso os deixam vidrado na tela por muito tempo, realidade que vivenciamos nos dias atuais.

Trabalhar brincadeira é saudável, assim diz Friedrich:

As brincadeiras infantis não são meras brincadeiras. Na brincadeira da criança, são revelados os maiores segredos da vida." - Friedrich Froebel

Acredito que os jogos e as brincadeiras no dia a dia da criança na educação infantil, além de ser prazeroso e de se sentir na vida.

1. METODOLOGIA

O tema abordado neste artigo fala sobre Jogos psicopedagógicos: e o uso do lúdico na psicopedagogia. Teve como intuito buscar mais conhecimento técnico e teórico, através do estudo e pesquisa de autores sobre a utilização de instrumentos lúdicos como ferramenta de auxílio nas dificuldades e transtornos de aprendizagem, sob o olhar da Psicopedagogia.

A metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa teve como base teórica pesquisas bibliográficas, com o objetivo de explorar de forma mais aprofundada o tema proposto, aprimorando, assim, o conhecimento sobre a importância do lúdico em uma intervenção psicopedagógica.

Sabemos que a ludicidade na educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Ao proporcionar momentos de brincadeiras, jogos e atividades lúdicas, a ludicidade estimula a criatividade e a imaginação das crianças, permitindo que elas explorem e expressem suas ideias de maneira livre e espontânea. Além disso, as atividades lúdicas também contribuem para o desenvolvimento motor das crianças, ajudando-as a aprimorar suas habilidades motoras finas e grossas, como coordenação motora, equilíbrio e destreza manual.

No aspecto cognitivo, a ludicidade promove o desenvolvimento do pensamento, da resolução de problemas e do raciocínio lógico, pois as crianças são desafiadas a tomar decisões, encontrar soluções e lidar com situações imaginárias. No que diz respeito ao desenvolvimento socioafetivo, as brincadeiras e atividades lúdicas proporcionam oportunidades para que as crianças interajam umas com as outras, promovendo a socialização, a cooperação, a empatia e o respeito mútuo. Além disso, o ambiente lúdico favorece a expressão de sentimentos e emoções,

possibilitando que as crianças explorem seus próprios sentimentos e aprendam a lidar com eles.

Dessa forma, a ludicidade na educação infantil é fundamental para proporcionar um ambiente de aprendizagem saudável e prazeroso, no qual as crianças podem se desenvolver de maneira integral, explorando sua criatividade, desenvolvendo suas habilidades motoras, ampliando seus conhecimentos cognitivos e fortalecendo suas habilidades socioafetivas.

2. DESENVOLVIMENTO

Ludicidade e sua importância para a construção do conhecimento dentro do contexto psicopedagógico

Definição de ludicidade

As crianças descobrem um mundo de fantasia, imaginação e diversão ao brincar. Através de jogos e faz de conta, elas aprendem a distinguir entre o real e o imaginário, usando elementos do mundo real para criar sua própria realidade fantasiosa. Isso as ajuda a se familiarizarem com o mundo adulto e a desenvolverem habilidades sociais e culturais. Entendemos então que “o lúdico tem sua origem na palavra latina ‘ludus’ que quer dizer ‘jogo’. Se fossemos nos prender à sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo” (MIRANDA, 2001 apud BERTOL et al., 2018, p. 4).

Na visão de Almeida (2016, p. 13),

o lúdico é uma palavra de origem latina: ludus, que significa jogo. Poderia significar somente jogar, mas com a sua evolução tornou-se o que hoje podemos definir como uma forma de desenvolver a criatividade e o conhecimento através de jogos, brincadeiras, músicas.

Notamos que as semelhanças nas definições da palavra lúdico. Na visão dos autores, ludicidade é muito mais do que uma simples brincadeira ou diversão, ela faz com que a criança desenvolva a criatividade, o conhecimento e o amor. Utilizando o lúdico com o intuito de levar aprendizagem à criança, faz com que ela se mantenha interessada, ao mesmo tempo em que desenvolve o conhecimento, até mesmo

quando o lúdico é utilizado como forma de intervenção em transtornos e dificuldades na aprendizagem.

A importância das atividades lúdicas

A infância é crucial para o desenvolvimento emocional, social, motor e intelectual. O ambiente em que a criança vive deve ser seguro, educativo e estimulante para promover seu crescimento em todas as áreas. A ludicidade é uma ferramenta produtiva para aprender de forma divertida e eficaz, canalizando o processo de descoberta e crescimento. Para Froebel (2001), a educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, autoexpressão e participação social às crianças. O autor afirma que o aprendizado ocorre quando a criança é estimulada a despertar, criar, produzir com interesse naquilo que está fazendo, pois aprende com a experiência.

A construção do conhecimento por meios lúdicos

Utilizar jogos e brincadeiras no ensino promove o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração, além de contribuir para competências socioemocionais como empatia e autoconfiança. Essa abordagem motiva os alunos, tornando a aprendizagem mais prazerosa e desafiadora, estimulando a curiosidade e a exploração. No entanto, é importante ressaltar que a utilização de meios lúdicos no processo de ensino-aprendizagem deve ser cuidadosamente planejada e estruturada. Os jogos e brincadeiras devem estar alinhados aos objetivos educacionais e ao currículo escolar, de forma a promover a aprendizagem de conteúdos específicos.

Em resumo, a construção do conhecimento por meios lúdicos é uma abordagem que busca tornar a aprendizagem mais atrativa e envolvente, utilizando elementos de jogos e brincadeiras. Essa estratégia pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, além de favorecer a motivação e o engajamento na aprendizagem.

Ludicidade como significado tem sua origem no latim: ludus, que significa "jogo". Mas, contudo este conceito ao longo do tempo não ficou conhecido apenas ao seu significado de origem. Sendo comparado com a evolução que se dá ao passar

dos tempos o lúdico é passado a ser reconhecido a um elemento importante e sendo essencial para a vida humana isso já no período do romantismo. É válido ressaltar que antes deste reconhecimento o fato do brincar passa a ser visto como uma mera perda de tempo ao processo de ensino aprendizagem, sem antes ter este reconhecimento as atividades lúdicas enquanto elemento cultural também não passava de ser um caso qualquer sem necessidade que gerasse importância às propostas e desenvolvimentos para a aprendizagem. E assim é por muitos e longos anos o brincar ficou distante de todas as crianças e só veio a ser utilizado e reconhecido no Brasil apenas na década de 1990.

Ludicidade é um tema que abrange diversas áreas, No entanto, pode-se destacar alguns autores e momentos históricos que contribuíram para o desenvolvimento e estudo da ludicidade em diferentes contextos, um deles é:

Jean Piaget foi um psicólogo suíço conhecido por seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo em crianças. Sua teoria, chamada de construtivismo, propõe que o desenvolvimento humano ocorre em estágios sequenciais e que a interação com o ambiente desempenha um papel fundamental nesse processo.

Piaget considerava o jogo como uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Para ele, o jogo é uma forma de os indivíduos explorarem o mundo ao seu redor, experimentarem diferentes papéis e regras, e desenvolverem habilidades como pensamento simbólico, imaginação, planejamento e resolução de problemas. Além disso, o jogo permite que as crianças adquiram autonomia, aprendam a lidar com frustrações e estabeleçam relações sociais.

PIAGET, 1973 destaca em sua pesquisa, que:

"O jogo é a mais elevada forma de pesquisa." - Jean Piaget

Além disso, Piaget argumentava que a estética está intimamente ligada à forma como os indivíduos estruturam o mundo ao seu redor. Através da interação com objetos estéticos, como arte, música e literatura, as pessoas desenvolvem novas maneiras de ver e compreender o mundo, ampliando suas percepções e perspectivas. A estética, nesse sentido, contribui para a formação da identidade e da visão de mundo das pessoas.

Em conclusão, Piaget destacou a importância do jogo e da estética na vida

humana. O jogo promove o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, enquanto a estética possibilita a exploração sensorial e o desenvolvimento de uma sensibilidade estética. Ambos desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento, na formação da identidade e na ampliação das percepções e perspectivas das pessoas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

AS IMPLICAÇÕES DO ATO DE BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Através dessa experiência, pretendemos observar que o brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entretê-lo com jogos infantis", ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser.

Segundo Oliveira (2000) refere-se ao brincar como:

"O brincar não significa apenas recrear, mas também é uma forma de aprendizado e desenvolvimento para a criança."

Ou seja, o desenvolvimento ele acontece através de uma variação de trocas de pessoa para pessoa que acontece em toda a vida. A criança pode se desenvolver com capacidades admiráveis com elas como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação e também os aspectos físicos e emocionais.

Uma das principais contribuições de Lev Vygotsky (1998) é o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que se refere à diferença entre o nível de desenvolvimento atual de uma pessoa e seu potencial de desenvolvimento com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes. Segundo Vygotsky, é por meio de interações com outros indivíduos mais habilidosos que uma pessoa pode adquirir novas habilidades e conhecimentos.

Outro aspecto relevante da teoria de Vygotsky é o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Para ele, a linguagem desempenha um papel fundamental na mediação entre o indivíduo e o mundo social e cultural. Através do diálogo e da

interação verbal, as crianças internalizam conceitos, desenvolvem pensamento abstrato e constroem seu conhecimento.

Vygotsky (1998), ainda fala o princípio de que:

“o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas.”

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

“O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-litera, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.”

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, focada no desenvolvimento integral da criança até os 5 anos. Prioriza a interação entre crianças, valoriza a cultura infantil e destaca o brincar como essencial para expressão e aprendizagem. Enfatiza o vínculo afetivo entre educadores e crianças para garantir seu bem-estar emocional. O educador desempenha um papel crucial, não apenas transmitindo conhecimento, mas ajudando a criança a se conhecer e a fazer escolhas alinhadas com seus valores e circunstâncias.

Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30, v.01):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

Educar é acima de tudo a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento. Segundo este processo educativo, a afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar o raciocínio do aluno.

CONCLUSÃO

Os jogos psicopedagógicos e o uso do lúdico na psicopedagogia são ferramentas extremamente eficazes no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais das crianças. Ao utilizar jogos como uma estratégia para trabalhar conteúdos educacionais, a psicopedagogia proporciona um ambiente lúdico e prazeroso, motivando a criança a se engajar na aprendizagem de forma mais significativa. Isso ocorre pois os jogos estimulam a curiosidade, a experimentação, a criatividade e a autonomia da criança, permitindo que ela construa seu conhecimento de maneira ativa.

Os jogos psicopedagógicos são úteis na identificação e tratamento de dificuldades de aprendizagem. Permitem ao profissional observar o comportamento e estratégias da criança, melhorando o diagnóstico e intervenção. Além disso, o uso do lúdico na psicopedagogia promove habilidades socioemocionais como empatia, resiliência e trabalho em equipe, através da vivência de situações desafiadoras e cooperativas.

O resultado desse artigo é de grande valia na área psicopedagógica e educacional, pois relata a importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

Em conclusão, os jogos psicopedagógicos e o uso do lúdico são um recurso poderoso na psicopedagogia, pois proporcionam um ambiente favorável à aprendizagem, contribuem para o diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem e promovem o desenvolvimento das habilidades socioemocionais das crianças. É fundamental que essas estratégias sejam amplamente utilizadas nas práticas psicopedagógicas, visando uma educação mais inclusiva e efetiva.

REFERÊNCIAS

KOCH, D. **Friedrich Froebel, o criador do jardim-de-infância, no seu bicentenário.** Convivium, São Paulo, v. 25, 1982.

KISHIMOTO, T.M. **Froebel e a concepção de jogo infantil.** Revista da Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, **Vera Barros de (org)**. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

PIAGET, J. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança**. In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Dinâmica recreativa**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2016

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAPÍTULO 8- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DESTACANDO PERSPECTIVAS

Tamar Dantas de Araújo Ribeiro

Graduada em Ciências Biológicas e em Pedagogia 2ª Licenciatura, Pós Graduada em Neuroaprendizagem e Práticas pedagógicas, Mestrando em Ciências da Educação –World University Ecumenical. E-mail : tamarribeiro06@gmail.com

Luciene Bezerra da Silva

Licenciatura Plena em Pedagogia, pós graduada em Gestão e Docência na Educação Básica, Mestrando em Ciências da Educação –World University Ecumenical. E-mail: lucienebezerra70@yahoo.com.br

Maria da Piedade Souza Bandeira

Licenciatura Plena em Pedagogia, Pós Graduada em Linguagens Educação e Psicopedagogia, Mestrando em Ciências da Educação –World University Ecumenical. E-mail: piedadebandeira_@hotmail.com

Rosalva Giseli Freire Mendes

Licenciatura Plena em Pedagogia, Pós Graduada em Educação Infantil e Alfabetização, Mestrando em Ciências da Educação –World University Ecumenical. E-mail: rosalvagiseli@gmail.com

Edléia Vieira da Silva Romeiro

Licenciatura Plena em Pedagogia, Pós Graduada em Gestão e Docência na Educação Básica, Mestrando em Ciências da Educação –World University Ecumenical. E-mail: edleivieira12@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da avaliação da aprendizagem escolar, observando as contribuições para o processo avaliativo a partir do diagnóstico como possibilidade de ajudar o educador a identificar, investigar e analisar o desenvolvimento e a evolução dos educandos, confirmando se a construção do conhecimento por parte do aluno foi alcançada. Para tanto, foi realizada em uma ótica qualitativa, uma revisão de literatura e a pesquisa de campo, na qual foi produzida uma entrevista para um educador atuante em sala de aula. Como referencial teórico que norteou o estudo, destacamos as contribuições de: Luckesi (1995, 2005, 2014), Hoffman (2009), Libâneo (1994) O instrumento utilizado para a realização e produção de dados foi a tecnologia, através do aplicativo de comunicação WhatsApp, no referido mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três. Para concretização do trabalho foi realizado uma revisão literária, bem como uma pesquisa de campo analisando a construção, compreensão e contribuições de um docente entrevistado no âmbito de seu processo avaliativo educacional, ou seja, seus métodos, recursos e ferramentas utilizadas em sua respectiva sala de aula. Buscando assim destacar de forma clara e objetiva a importância do saber avaliar e como este ato pode auxiliar em sua projeção futura educativa, uma vez que a avaliação determina quais os caminhos ele deverá trilhar para desenvolver integralmente seu educando.

PALAVRA-CHAVE: avaliação, aprendizagem, reflexão.

Introdução

Tradicionalmente, a avaliação era vista como uma ação do poder docente na qual o professor era o detentor do conhecimento. Deste modo, o ato de reproduzir seus saberes era algo correto e natural. O caráter seletivo e excludente da escola concretiza-se nas avaliações, o que nos permite perceber que a escola não era compreendida como um espaço para todos, ou seja, da inclusão, e sim, um espaço para os que conseguissem reproduzir os melhores resultados. Assim, o aprendizado tinha uma proposta seletiva para identificar quem seria aprovado ou reprovado.

Com o passar do tempo passou-se a compreender que a avaliação é uma importante ferramenta para que o educador possa desenvolver seu planejamento e assim realizar os ajustes necessários para que os alunos aprendam e desenvolvam-se, tornando-os protagonistas do processo de aprendizagem.

É importante destacar que muitos autores discutem sobre o ato de avaliar e destacam que a avaliação não é sinônimo de medir ou testar. Para Libâneo (1994) “a avaliação é como um ato permanente do trabalho docente e que é através dela que os resultados dos alunos vão sendo comparados com os objetivos dos professores, podendo ser visto o progresso e as dificuldades encontradas e por fim fazer os ajustes necessários para um ensino aprendizagem completo”. Já Luckesi (2014). fala da avaliação como “um ato de amor, em um sentido de acolher interagir e incluir todos”.

Torna-se oportuno mencionarmos as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a mesma destaca a avaliação como: continua e cumulativa, valorizando os aspectos qualitativos aos quantitativos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diz que as avaliações das aprendizagens devem ser contínuas e sistemáticas; formativas ou de resultados; com análise global e integral do estudante; na educação infantil, deve contemplar a evolução individual e ser feita por meio de diversos registros que evidenciem os processos vivenciados; no ensino fundamental deve observar o desenvolvimento de habilidades e competências.

Quando o professor encontra em sua prática educativa os elementos adequados para a avaliação e a utiliza como uma ferramenta para seu trabalho docente, permitindo-o refletir sobre sua prática e repensá-la ou replanejá-la, o mesmo perceberá uma maior qualidade no processo didático, contribuindo assim, para o avanço dos educandos.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre a temática da avaliação de aprendizagem escolar, observando as contribuições que o processo avaliativo diagnóstico e formativo pode ajudar o educador a identificar, investigar e analisar o desenvolvimento e a evolução dos educandos, confirmando se a construção do conhecimento por parte do aluno foi alcançada.

Para tanto, a metodologia desenvolvida nessa pesquisa caracteriza-se pela ótica qualitativa, uma revisão de literatura e a pesquisa de campo, na qual foi produzida uma entrevista para um educador atuante em sala de aula. O instrumento utilizado para a realização e produção de dados foi a tecnologia, através do aplicativo de comunicação WhatsApp, no referido mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três.

Metodologia do estudo

Para concretização deste trabalho realizou-se uma abordagem qualitativa, que de acordo Merriam (1998), envolve a obtenção de dados descritivos na perspectiva da investigação crítica ou interpretativa e estuda as relações humanas nos mais diversos ambientes, assim como a complexidade de um determinado fenômeno, a fim de decodificar e traduzir o sentido dos fatos e acontecimentos. Nas palavras de Brandão (2001, p. 13) “A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo”.

Para a produção dos dados foi realizada uma entrevista com um professor/coordenador. O mesmo trabalha com alunos do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Tanto em instituição privada quanto em instituição pública. Optou-se em não o identificar, pois acreditamos que o sigilo favorece a veracidade das informações. A entrevista, formada por seis questões subjetivas,

se deu de forma online, através do serviço de comunicação Whatzapp, no mês de agosto de 2023.

Diante das diferentes concepções avaliativas citadas neste questionário, compreende-se que o cotidiano escolar é um terreno fértil para sua efetivação, mas que essas devem ser alinhadas aos objetivos traçados para o ensino, contribuindo de fato com a aprendizagem dos alunos. Entretanto, não podemos desconsiderar que a avaliação em suas perspectivas diagnóstica, formativa, classificatória, somativa e mediadora trazem seus contributos à aprendizagem, porém, necessitam estar atreladas aos propósitos pedagógicos de cada etapa de ensino.

Avaliação da aprendizagem: concepção e hipóteses.

A avaliação da aprendizagem é algo essencial para o professor na sala de aula. A conexão com o desenvolvimento do aluno e seu fazer pedagógico exprimem justamente o seu potencial na escola. Sendo assim, avaliar é indispensável para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente para o professor.

Durante muito tempo, considerou-se que a avaliação surgiu para descrever a aprendizagem dos educandos nas instituições de ensino, todavia, ela surgiu como monitoramento supervisionado e passou por inúmeras definições como: provas, exames, testes, até chegar na concepção que temos hoje. Nesse caso “a avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido”. (LUCKESI, 1998, p.71),

Apesar de tantas mudanças ocorridas nas instituições de ensino, ainda se observa dentro das escolas posturas conservadoras, voltadas para uma avaliação tradicional, na qual o professor é o detentor do saber, vista nos séculos anteriores na qual a avaliação é usada como instrumento de punição. Esse tipo de avaliação, invés de servir como meio de identificar o avanço e conhecimento do educando, atua como o fim de processo, onde classifica, exclui, afasta do objetivo escolar.

Conforme Esteban (1996, p. 15):

A avaliação escolar, nessa perspectiva excludente, seleciona as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimento, desvalorizando saberes; fortalece a hierarquia que está posta contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem com ausência de conhecimento.

Segundo Hoffmann (1996), essa é uma postura de avaliação puramente tradicional, uma vez que classifica o aluno ao final de um período em reprovado ou aprovado, o oposto a um significado de comprometimento do professor para o crescimento do seu aprendizado.

Atualmente, descobrir novos mecanismos de avaliação e novas formas de registro da aprendizagem tem sido uma busca constante das escolas e dos professores sobre novas formas de avaliar, ao contrário do modelo anterior, existe uma visão quase acordada entre os educadores de que a avaliação deve ser utilizada para se fazer uma história do conhecimento individual do aluno e da escola como um todo. Com ela, é possível alcançar dados importantes em relação ao sujeito, com o objetivo de melhorar os caminhos que norteiam o sistema de ensino.

A avaliação, no caso, seria um mecanismo subsidiário pelo qual o professor iria detectando os níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos e trabalhando para que atingissem a qualidade ideal mínima necessária. Só passaria para um conteúdo novo, quando os alunos tivessem atingido esse patamar mínimo. (LUCKESI, 1998, p.79)

Em concordância com o autor, o educador precisa assentir a especificidade do sujeito, conhecer o ambiente social no qual está inserido e respeitar. Através dessa consciência, aderir todos os elementos necessários para instigar a curiosidade do educando conduzindo-o para a aprendizagem, despertando assim, para uma nova linha de raciocínio com as quais ele se identifique.

Avaliação da aprendizagem na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Não poderíamos falar da LDB, sem deixar de ressaltar a sua relevância no âmbito educacional de ensino, considerando ser a mais importante lei que versa sobre a educação no Brasil. Conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a um dos mais proeminentes educadores brasileiros. A mesma deve ser estudada por todo estudante e profissional da educação. A Lei 9.394/96, da LDB, não prioriza o sistema severo e inflexível de notas parciais e médias finais no processo de avaliação escolar. Para a LDB, ninguém aprende para ser avaliado. A educação em valores é uma realidade da Lei 9394/96.

A LDB, ao se referir à verificação do conhecimento escolar, determina que sejam observados os critérios de avaliação contínua e cumulativa da atuação do educando, com prioridade dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Art.24, V-a).

Precisamos compreender que características pessoais não são notas, mas sim, registros de acompanhamento do desenvolvimento acadêmico do educando. O aluno, sendo bem direcionado, poderá se destacar no desenvolver de sua aprendizagem e descobrir o que ainda precisa melhorar. Uma vez que de acordo com o Art. 2º da LDB, A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Lei 9.394/96, p. 8)

De acordo com ¹Celia Amaral de Almeida, “tanto a LDB quanto a BNCC apontam para princípios de avaliação cuja função não é aferir a “quantidade de conteúdo assimilado”, mas sim investigar o percurso dos alunos no desenvolvimento de habilidades e competências. E é esse o foco da aprendizagem que deve nortear aulas e processo de avaliação, principalmente agora. Este deve ser formativo: observar o progresso dos estudantes, analisar suas dificuldades e implementar novas práticas para que se desenvolvam e aprendam”.

Assim, é essencial proporcionar oportunidades para que o aluno possa se sobressair de maneira natural ao ato de aprender e acrescentar isso a suas experiências além da escola. ²IDEM, “mesmo que a escola continue insistindo nas provas (que não devem ter papel de destaque), algumas habilidades podem ser investigadas através de provas escritas reflexivas ou operativas; e, segundo alguns autores, até através de testes. Em que pese as críticas, é preciso lembrar que questões de múltipla escolha são apresentadas nas avaliações externas ou de larga escala – como a Prova Brasil, ANEB, ENEM e PISA – relacionadas a habilidades específicas. E, num momento em que os estudantes farão as provas de lugares diversos, sem a vigilância que a sala de aula permitia, esse é um formato que não traz dados muito confiáveis para o diagnóstico”. O que nos remete a fala de Luckesi (1998) quando ele diz que:

Para que a avaliação se tome um instrumento subsidiário significativo da prática educativa, é importante que tanto a prática educativa como a avaliação sejam conduzidas com um determinado rigor científico e técnico. (LUCKESI, 1998, p.80)

Analisando a fala do autor observa-se que a avaliação da aprendizagem transcende das notas adquiridas, ela precisa estar voltada para o processo de e não só com os julgamentos de valores e seletividade entre os rendimentos. O conceito de avaliação deve ser bem empregado em sua prática e não deve ser ignorado, ao passo que o desempenho do aluno é visivelmente prejudicado.

Conceito e alguns modelos de avaliação de aprendizagem

A avaliação da aprendizagem escolar é um meio e não um fim em si mesma. É uma prática presente em todos os processos de ensino aprendizagem. Como também, um dos elementos da didática, que como tal, deve contribuir para que a escola desempenhe bem seu papel e deve ser abordada a partir de múltiplas perspectivas. É pensando no aluno, no seu direito a um ensino de qualidade que a escola deve se estruturar e se organizar. Avaliar

exige reflexão sobre a realidade a partir de dados e informações para que seja capaz de emitir julgamento que contribua para tomadas de decisões.

Nesse sentido, Hoffmann esclarece:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. (HOFFMANN, 2001, p. 47).

A avaliação faz parte do processo didático de ensino e aprendizagem, portanto, não deve ser deixada para etapas finais do processo. Ela deve anteceder, acompanhar e suceder o trabalho pedagógico. Segundo Hoffmann (2012, p.45) não há como se falar de ação avaliativa, como acompanhamento e mediação, desvinculando-a do cotidiano da ação educativa e da dinâmica da construção do conhecimento.

Assim sendo, é válido ressaltar que a avaliação da aprendizagem traz benefícios para os alunos e para os educadores. No caso dos estudantes, há a possibilidade de verificar o andamento do seu aprendizado e buscar métodos para impulsionar o seu desenvolvimento. Para os educadores, o procedimento é uma oportunidade para verificar se os estudantes conseguiram atingir as metas definidas. Dessa forma, é possível entender melhor de avaliação na sua amplitude. Tudo isso contribui para que a avaliação se estenda sempre por um longo tempo e em vários espaços escolares.

A avaliação escolar, em sentido lato, deve subsidiar o diagnóstico da situação em que se encontra o aluno, oferecendo recursos para orientá-lo a uma aprendizagem de qualidade, por meio do ensino adequado, pois, "Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções" (LUCKESI, 1996, p.165).

Contudo, o avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos como: acompanhar; observar comportamentos; conversar com os alunos; esclarecer possíveis dúvidas; aplicar exames; solicitar atividades e registrar

tudo sobre o desempenho de toda turma e de cada estudante. Através desses registros, o professor(a) consegue entender como está o desenvolvimento do educando, identificando quais as maiores dificuldades de aprendizagem, colocando-se como parceiro para ajudá-lo alcançar resultados positivos.

De acordo com o estudo realizado observa-se alguns tipos de avaliação que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem entre elas a avaliação diagnóstica, somativa, formativa e contínua.

A avaliação diagnóstica é recomendada para todo início de ciclo ou processo de ensino e aprendizagem e antecede a elaboração do planejamento do professor. Ela fornecerá dados que servirão de base para as futuras decisões pedagógicas, sobre o contexto em que o trabalho pedagógico irá se realizar. É um suporte para o planejamento do processo de ensino, bem como sobre os sujeitos que participarão desse trabalho, de modo que todo o período de aulas seja contemplado.

Dessa forma, por meio do diagnóstico, é possível o docente elaborar ações que atendam às necessidades dos alunos. Entre elas: entrevistas, exercícios, questionários e perguntas para ter uma avaliação mais abrangente e detalhada da situação de aprendizagem. Para Luckesi:

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa. (LUCKESI, 2005, p. 33)

Portanto, este modelo de avaliação serve como instrumento que auxilia na aprendizagem e não como instrumento de aprovação ou reprovação.

A avaliação somativa é mais próxima dos modelos tradicionais que se conhece, ela avalia uma questão pontual, localizada no tempo e espaço. Pode ser a avaliação bimestral de uma disciplina para compreender se o aluno absorveu aquele conteúdo específico ou não.

Contudo, ato de avaliar muitas vezes não é utilizado como forma de repensar a prática, e sim, como meio de julgá-la e estagná-la. Essa função classificatória não auxilia no avanço do aluno, somente a função diagnóstica tem essa finalidade. De acordo com Hoffman (2009), “a medição tende a reduzir

o processo educacional a um mero ranking, privilegiando a reprodução de conteúdo em detrimento da construção de conhecimento significativo”. Nesse sentido, é importante questionar se as práticas avaliativas adotadas nos sistemas educacionais brasileiros realmente refletem uma compreensão ampla do desenvolvimento dos estudantes.

A avaliação formativa e contínua é uma alternativa que busca fornecer informações aos alunos e professores sobre o progresso individual e coletivo, com o objetivo de aprimorar a aprendizagem ao longo do processo educacional. Surge para valorizar esse potencial transformador da escola. É um método capaz de tornar os alunos mais comunicativos, responsáveis e criativos, proporcionando um ambiente dinâmico e propício para o aprendizado. Uma característica importante nesta abordagem é o envolvimento do professor, seu compromisso em promover o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo para que o mesmo possa alcançar o aprendizado.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente a necessidade de rever os planos, repensar as tomadas de decisões e, se necessário, inovar as práticas avaliativas. Faz-se necessário buscar uma abordagem mais abrangente, que vá além da mera medição quantitativa e promova uma avaliação formativa, contextualizada e participativa. Dessa forma, será possível valorizar a diversidade de habilidades e competências dos estudantes, estimulando um processo educacional mais inclusivo e significativo.

Análise dos dados: um estudo da fala do sujeito

Na primeira pergunta buscou-se conhecer a avaliação da aprendizagem na concepção do entrevistado, tendo em vista que, apesar do tema avaliação estar sendo muito discutido atualmente, observa-se nas práticas escolares o uso inadequado, centrado exclusivamente nos resultados. Dessa forma, destacamos a fala trazida pelo professor:

No contexto da contemporaneidade não basta apenas avaliar os conteúdos necessários do ensino, é preciso levar em consideração as aprendizagens alcançadas ao longo de todo o percurso educativo, valendo-se do aproveitamento da aprendizagem em amplo sentido, ou seja, processos conceituais, procedimentais, atitudinais,

autonomia, relações interpessoais, etc. É necessário avaliar em sentido amplo, lançando o olhar além de provas escritas, testes, atividades orais e comportamentos dos alunos.

Em sua fala, o professor mostra que avaliar corretamente é considerar todos os aspectos do aluno, o que aprendeu ao longo de sua vida escolar e em seu cotidiano, para que a avaliação da aprendizagem tenha melhor aproveitamento, possibilitem construir novos conhecimentos e atingir os objetivos propostos pelo professor.

Na segunda questão, abordou-se a visão do entrevistado referente a algumas características importantes que qualquer prova deve ter, considerando os diferentes tipos de questões que um professor pode usar na elaboração de uma prova. Para qualo mesmo salientou que:

Sejam quais forem as variáveis que caracterizem as questões na sua elaboração, elas devem contemplar características que confirmem a competência e o pensamento crítico do estudante, mediante seu posicionamento na resolução.

Em concordância com o professor, acredita-se que a busca incessante pela diversificação de meios de pensar a aprendizagem, conseqüentemente a avaliação, nos remete a um pensamento mais coerente com a realidade, a um pensamento voltado para realização do sujeito crítico, participativo ciente de seus direitos e deveres na sociedade em qual está inserido.

Em continuidade, o terceiro questionamento chama a atenção do entrevistado acerca do processo de avaliação pedagógica destacando a diferença entre avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem, uma vez que que é vital avaliar o desempenho dos estudantes. Quanto a isso ele nos fala que:

O tema sobre avaliação é complexo, sua discussão na literatura acadêmica é bastante vasta, faz-se necessário a ampliação do entendimento nos seus mais variados significados. Nesse sentido, compreendemos os dois

modelos de avaliação “de aprendizagem” e “para a aprendizagem” como diferenças que ganham visões e perspectivas variadas. Enquanto o primeiro avalia como a construção do conhecimento do aluno está acontecendo, aqui e agora, o segundo mede os elementos para além de fatores pontuais, ou seja, levam em consideração aspectos que abarcam a aprendizagem no âmbito cognitivo, socioemocional, cultural etc.

Ou seja, a prática avaliativa é muito complexa, a mesma requer capacidade de observação e ampliação do entendimento nos seus mais variados significados. Comodiz Hoffmann (2003).

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade (HOFFMANN, 2003, p. 17)

Portanto, há uma grave contradição entre a ação de avaliar e a concepção de avaliação de resultados ou julgamento. Assim, para ela deve haver a reconstrução da prática avaliativa, tendo como premissa básica e fundamental a postura do questionamento do educador.

Na quarta questão buscou-se chamar atenção do entrevistado para avaliações diferenciadas e inclusivas que assegurem uma avaliação justa para todos os alunos, onde os educadores devem começar por reconhecer e compreender profundamente a diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades individuais em sua sala de aula. Quanto a essa indagação ele respondeu que:

Considerando que a escola do século 21 é a escola da inclusão, precisamos considerar que a avaliação também deva ser inclusiva, e estar atrelada à atenção diversificada, mediante a adaptação do currículo às diferenças características e necessidades educativas de cada

educando. Ou seja, devemos ter atenção às especificidades de cada aluno.

Isso implica envolver os alunos em conversas sobre como preferem aprender e quais apoios ou adaptações seriam mais úteis. Com base nesse conhecimento, os educadores podem diversificar os métodos de avaliação, oferecendo opções que abrangem diferentes estilos de aprendizagem. Isso pode incluir testes escritos, apresentações orais, projetos práticos, portfólios, discussões em grupo e outras formas de avaliação. Além disso, é importante oferecer suporte individualizado, como tempo extra ou acesso a recursos de aprendizado personalizados, para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de demonstrar seu conhecimento da melhor maneira possível. (BRASIL, 2006).

Quanto à quinta questão procurou-se levar o entrevistado a refletir sobre diversas modalidades de ensino remoto mediado por tecnologias, considerando que a competência tecnológica é, sem dúvida, fundamental para o sucesso do educador. No entanto, não é apenas a habilidade técnica que importa; é necessário que o mediador, seja ele um professor ou tutor, possua proficiência em navegar e facilitar interações humanas nesse ambiente virtual. Para qual o próprio respondeu que:

Ao estabelecer orientações sobre os processos educacionais na modalidade remota, mediada por tecnologias, é imprescindível que o mediador, estando na figura do professor ou tutor, tenha, além da competência tecnológica para que flua uma condução natural, agilidade e aptidão no ambiente que será utilizado. Habilidades como saber se relacionar em fóruns, chats e portfólios e conduzir processos de forma a dar oportunidade de expressão aos envolvidos são pressupostos para o trabalho nesse meio.

Com relação a avaliação, na sexta pergunta sobre contextos tecnológicos, por esta ser uma análise que permite uma abordagem tanto individual quanto em grupo, questionou-se como deve ser permeada a avaliação através das TICs, para qual o entrevistado respondeu que:

A tecnologia é parte integrante da vida no século 21. Entretanto essa ferramenta deve estar aliada a educação. Sendo assim, para que a avaliação seja permeada pela tecnologia é necessário que ela apresente níveis de dificuldades que estejam compatíveis com as necessidades educacionais dos alunos, considerando aspectos emocionais, sociais e econômicos.

O uso das tecnologias na avaliação não se separa das avaliações diagnósticas, formativas e somativas, ou seja, a tecnologia é um instrumento de estratégias que quando bem direcionadas pode promover a ascensão dos educandos em termos da aprendizagem, proporcionando um processo de descoberta e conclusões significativas que os alunos alcançaram.

Considerações finais

A avaliação da aprendizagem escolar desempenha um papel fundamental no sistema educacional, influenciando o desenvolvimento dos alunos e orientando o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta discussão, destacamos algumas perspectivas importantes que contribuem para uma avaliação eficaz e significativa.

Primeiramente, reconhecemos que a avaliação não deve ser vista apenas como um instrumento de julgamento, mas sim como uma ferramenta de apoio ao crescimento e desenvolvimento dos alunos. A perspectiva formativa da avaliação, que inclui feedback construtivo e oportunidades para melhorias, é fundamental para o progresso educacional. Os educadores devem utilizar essa abordagem para identificar as necessidades individuais dos alunos e adaptar sua instrução de acordo com essas necessidades.

A inclusão e a equidade também devem ser consideradas nas avaliações. Os educadores devem reconhecer as diferentes habilidades, estilos de aprendizagem e necessidades dos alunos, garantindo que todos tenham oportunidades iguais de sucesso. A diversificação das estratégias de avaliação, como testes, projetos, apresentações e discussões em grupo, pode ajudar a alcançar esse objetivo.

Outra perspectiva importante é a avaliação como um processo contínuo.

A aprendizagem não é estática, e a avaliação deve refletir essa realidade em constante evolução. Portanto, é essencial que os educadores revisem e ajustem suas práticas de avaliação ao longo do tempo, garantindo que elas permaneçam relevantes e eficazes.

A avaliação da aprendizagem escolar desempenha um papel crucial na promoção do crescimento educacional e no desenvolvimento holístico dos alunos. Ao adotar perspectivas formativas, autênticas, inclusivas, contínuas e colaborativas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e enriquecedor. Essas perspectivas destacadas oferecem uma base sólida para melhorar a avaliação da aprendizagem escolar e, conseqüentemente, a qualidade da educação como um todo.

Por fim, enfatizamos a importância da comunicação e colaboração entre educadores, alunos e suas famílias. A transparência na avaliação, o compartilhamento de metas de aprendizado e a criação de parcerias podem melhorar a compreensão e o comprometimento dos alunos com seu próprio processo de aprendizagem.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. -Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 32ª Edição. Porto Alegre: Medição, 2003. escolar no próprio ato de avaliar. (HOFFMANN,2003, p. 17)

_____. **Avaliação na educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades.** São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** São Paulo, Cortez, 1995

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos criando a prática.** 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

_____. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Série Ideias, n. 8, São Paulo: FDE, 1998.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education.** São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SANTOS; Priscila Morgana Galdino Dos. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia** [recurso eletrônico] / Organizadoras: Janine Marta Coelho Rodrigues, Priscila Morgana Galdino dos Santos. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

STEBAN, Maria Teresa. **Uma avaliação de outra qualidade. Presença Pedagógica,** vol. 2, São Paulo, 1996.

CAPÍTULO 9- AS CONSCIÊNCIAS IMERSAS, A ESCOLA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO INÍCIO DOS ANOS 1960 NA CIDADE DO NATAL-RN

Carlos Chagas Vilela Lima

Doutorando em Ciências da Educação,
pela World Ecumenical University (WUE). Professor da rede estadual de ensino do RN.

Daniel do Nascimento Oliveira

Doutorando em Ciências da Educação, pela World University Ecumenical (WUE). Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Macaíba/RN.

**Juliana do Carmo da Silva
Oliveira**

Mestranda em Ciências da Educação,
pela World University Ecumenical (WUE). Professora temporária da rede estadual de ensino do RN.

RESUMO: O presente trabalho visa a apresentar a campanha “de pé no também se aprende a ler”, adotada pelo prefeito de Natal Djalma Maranhão, na primeira metade da década de 1960, o qual pretendia, por meio de políticas públicas, erradicar o analfabetismo na capital potiguar. O projeto foi influenciado pelas ideias do pedagogo Paulo Freire que defendia a formação de uma educação libertadora, voltada para a formação de cidadãos críticos capacitando-os à mobilização de diversos movimentos sociais, sobretudo, na área da educação. Buscou-se compreender o conjunto de relações e suas nuances que envolve nossa sociedade no que tange aos aspectos ligados à educação e aos movimentos sociais populares naquele período. Para isso, fez-se necessária a utilização de uma pesquisa bibliográfica que nos auxilia na compreensão da temática abordada, a qual inclui autores como Cortez (2000), Favero (1983), Freire (2002), Germano (1989), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Alfabetização. Movimentos sociais. Emancipação.

ABSTRACT: The present work aims to present the campaign “standing up when you also learn to read”, adopted by the mayor of Natal Djalma Maranhão, in the first half of the 1960s, which intended, through public policies, to eradicate illiteracy in the capital potiguar. The project was influenced by the ideas of pedagogue Paulo Freire, who defended the formation of a liberating education, aimed at training critical citizens, enabling them to mobilize various social movements, especially in the area of education. We sought to understand the set of relationships and their nuances that involve our society in terms of aspects linked to education and popular social movements in that period. For this, it was necessary to use a bibliographical research that helps us understand the topic addressed, which includes authors such as Cortez (2000), Favero (1983), Freire (2002), Germano (1989), among others.

KEYWORDS: Public policy. Literacy. Social movements. Emancipation.

1 INTRODUÇÃO

Os anos que se seguiram a 1960 foram marcados pela propagação de movimentos populares na área da educação, que tentavam estimular as camadas sociais menos favorecidas a se conscientizarem da importância de sua politização,

sobretudo, através da gradativa expansão das escolas de ensino primário e da adoção de campanhas educacionais que buscavam a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos. O espaço escolar serviu como uma importante ferramenta capaz de mobilizar diversos sujeitos sociais a buscarem seu espaço dentro daquele contexto sócio-político no qual estavam inseridos. Esse processo de mobilização era fruto da ação simultânea entre os movimentos populares de educação e aqueles ligados à cultura.

Nossa pesquisa teve como objetivo geral apresentar as políticas públicas no campo da educação natalense concernentes à campanha **“de pé no chão também se aprende a ler”**, implementada na primeira metade dos anos 1960. Enquanto os objetivos específicos estiveram voltados a compreender o contexto histórico e político dos anos 1960, discutir as influências paulofreireanas nas políticas públicas dos anos 1960 na área da educação do RN, notadamente na cidade do Natal e caracterizar as políticas públicas educacionais na capital potiguar no início dos anos 1960.

As ideias de Paulo Freire e a expansão dos movimentos populares de educação espalharam-se pelo Brasil, chegando ao estado do Rio Grande do Norte. Em território potiguar ocorreu a experiência em Angicos, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em um curto período de tempo (quarenta horas). Influenciado por este contexto, o prefeito de Natal Djalma Maranhão decidiu, a partir de 1961, adotar uma política pública cujo objetivo era erradicar o analfabetismo na capital potiguar. Assim, nascia a campanha “de pé no chão também se aprende a ler”. A prefeitura projetava a inserção de crianças, jovens e adultos dentro do espaço escolar contando com a mobilização de diversos setores da sociedade,.

Sendo assim, compreende-se a relevância deste tema como um importante recorte da história política da educação natalense, o qual compreende a primeira metade da década de 1960, tendo em vista que a temática abrange os movimentos populares e as políticas públicas, fazendo-nos refletir sobre a importância da adoção de campanhas voltadas ao atendimento da população na área da educação. Por esta razão, consideramos de suma importância trazeremos à discussão as políticas públicas educacionais da cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte, implantadas em 1961.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar os objetivos propostos utilizou-se como elemento inicial a pesquisa bibliográfica, que serviu como norteadora para discutirmos o tema em questão. Isso nos oportunizou uma discussão baseada em autores que enfocam a questão das políticas públicas em educação no Rio Grande do Norte, notadamente na cidade de Natal na primeira metade dos anos 1960. Direcionamos este estudo para uma pesquisa bibliográfica seguindo as orientações de Lakatos e Marconi (2003) quando destacam que:

A **pesquisa bibliográfica** é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, **revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema**. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.(LAKATOS. 2003. p.158. grifo nosso)

A partir de levantamentos bibliográficos buscou-se reconstruir as imagens traçadas pelos autores sobre a atuação do poder público na área da educação no Rio Grande do Norte, nos primeiros anos da década de 1960, trazendo análises acerca dessa visão para compreendermos a ausência das discussões sobre os resultados dessas ações na área educacional de nosso estado. Reunimos diversos autores e obras que abordam esse tema conforme orientação de Lakatos e Marconi (2003. p. 183 grifo nosso)

A **pesquisa bibliográfica**, ou de fontes secundárias, **abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.**, até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Associadas à análise bibliográfica e coletas de dados, permitiu-se a construção do trabalho ***As consciências imersas, a escola e as políticas públicas educacionais no início dos anos 1960 na cidade do Natal-RN***, cuja proposta de trabalho consiste na fundamentação teórica, no contexto político da época e na

caracterização das campanhas voltadas para a educação de nossa capital, levando em consideração a ênfase nas relações sociais e discursos políticos que norteiam o tema em questão.

3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NOS ANOS 1960

Os movimentos educacionais de caráter popular estavam inseridos em uma conflituosa conjuntura político-econômica, tanto no contexto interno brasileiro, quanto ao que se assistia em escala mundial. Isto porque, ao final da Segunda Grande Guerra (1939-1945), as duas forças vitoriosas no conflito passaram à rivalidade em razão de suas ideologias políticas se antagonizarem. De um lado, os Estados Unidos assumiram a defesa das ideias capitalistas, contrapondo-se à União Soviética (um conjunto de 15 países liderado pela Rússia) que era norteada ideologicamente pelo viés socialista. A este conflito ideológico — e por área de influência ocorrido na segunda metade do século passado — dá-se o nome de Guerra Fria. A proposta de libertação por meio da prática educacional surgiu nesse contexto histórico e estava ligada aos movimentos de esquerda, cujas discussões culminaram com a criação do Movimento de Educação Popular na capital pernambucana.

A compreensão adotada sobre as práticas educacionais as quais norteavam os movimentos populares e as políticas voltadas no campo da educação nos primeiros anos da década de 1960, partia do princípio de que estas eram instrumentos capazes de libertar a sociedade da alienação, inspiradas na educação libertadora de conscientização popular defendida pelo pedagogo Paulo Freire. Sobre esse pensamento, ele nos afirma que quando o homem “aumenta o seu poder de “dialogação” (...) com o seu mundo, se transitiva. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital. (FREIRE, 2002, p. 35). Esses movimentos ligados à educação e à cultura popular foram extintos por ocasião da implantação da ditadura cívico-militar ocorrida em 1964, isto porque as mudanças vivenciadas pela educação em decorrência das campanhas ligadas a grupos de esquerda, notadamente aquelas que buscavam a erradicação do analfabetismo entre a classe trabalhadora, não conseguiram encontrar voz entre os militares que estavam à frente da política de nosso país.

Na primeira metade da década de 1960, uma forte influência ideológica e política se fez sentir, sobretudo, na região Nordeste brasileira, onde assistimos, em

decorrência deste contexto, ao desenvolvimento de movimentos de cultura popular que atuaram diretamente na área da educação, dentre os quais podemos mencionar a campanha “de pé no chão também se aprende a ler”, tendo como mentor Moacyr de Góes, secretário de educação e cultura da capital potiguar, implantada na cidade do Natal por ocasião do governo do prefeito Djalma Maranhão, cuja administração era alinhada a uma política popular de esquerda e “denunciava, permanentemente, a interferência do imperialismo americano na vida nacional”, além de se integrar com as lideranças comunitárias para a execução do referido programa de alfabetização que visava, sobretudo, à conscientização político-cultural na capital potiguar (GALVÃO, 1994, p. 28).

Tendo em vista que a campanha possuía um caráter populista, sua principal bandeira consistia em erradicar o analfabetismo entre a população natalense, utilizando, para essa finalidade, o método de ensino do pedagogo Paulo Freire, visto que o sistema de ensino vigente não demonstrava resultados satisfatórios. Ademais, a prefeitura não dispunha de recursos suficientes para a aquisição ou construção de prédios para atender aos discentes, tendo sido obrigada a recorrer a construções improvisadas que justificariam o uso da expressão “de pé no chão também se aprende a ler”, pelo jornalista Expedito Silva, o qual ao visitar uma escola no bairro das Rocas construída com palhas de coqueiro e chão de barro batido, onde os estudantes ficavam dispensados de usar fardamento ou sapatos. O prefeito Djalma Maranhão se apropriou da fala do jornalista segundo o qual “até de pé no chão se aprenderia a ler”. Analisando o contexto, poderia-se inferir que “ter os pés no chão significava conhecer a realidade a dimensão do seu desafio (GÓES, 1980, p. 54).

Os movimentos populares na educação destacaram-se na década de 60 do século XX, associados à política populista e buscavam, sob muitos aspectos, promover significativas transformações no modelo de ensino utilizado naquele período. Dentre eles, podemos mencionar o MCP (Movimento de Cultura Popular de Pernambuco), A campanha “de no chão também se aprende a ler e o MEB (Movimento de Educação de Base), os quais baseavam-se no projeto educacional proposto pelo pedagogo Paulo Freire, cuja proposta de ensino buscava a formação da emancipação e conscientização dos indivíduos, expressões que na prática possuíam similaridades, tendo em vista que para Freire os educadores junto a seus educandos construiriam um estado de consciência sobre suas realidades através de uma prática educacional

que fosse capaz de modificar a visão que os indivíduos tinham sobre si mesmos e o mundo ao qual pertenciam. Sobre a conjuntura que explica a adoção dessas campanhas na área de educação, Germano (1989, p. 15) nos afirma que:

O movimento de educação, enquanto forma de mobilização (na qual se inclui “De Pé no Chão...”), aconteceu num contexto de crise econômica e política das classes dominantes; num momento de ascensão política dos trabalhadores urbanos e de organização crescente dos trabalhadores rurais, especialmente no Nordeste; surgiu, enfim, no ocaso do populismo e sob a direção intelectual de setores da classe média, como, por exemplo, a dos estudantes universitárias.

A execução de um programa de educação exige, sobretudo, um grande investimento. Um olhar atento sobre os fatos políticos que se instauraram no Rio Grande do Norte naquele período logo perceberá que os recursos destinados à educação do nosso estado eram provenientes, dentre outros, de capitais norte-americanos. A prefeitura de Natal, uma vez que rivalizava politicamente com o capitalismo estadunidense, era obrigada a manter suas escolas com recursos próprios. Por esta razão, o alto custo exigido para manter uma campanha educacional daquela proporção obrigou o prefeito Djalma Maranhão a aproximar-se dos setores populares, transferindo para uma significativa parcela da sociedade natalense a responsabilidade para a execução do programa.

Como afirma Favero (1983, p. 23) “é popular a cultura que leva o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido”, pois partindo de experiências já vivenciadas o homem é capaz de elaborar um novo conceito sobre seu lugar no mundo. Tendo em vista a significativa influência freireana nesse processo, inferimos que o desenvolvimento das políticas públicas em educação, a exemplo do que ocorreu na cidade de Natal nos anos 1960, estava diretamente atrelado à conjuntura política internacional, a qual dividia o mundo em dois blocos polarizadores, capitalismo e socialismo, no qual o prefeito natalense Djalma Maranhão, tendo adotado uma política municipal popular de esquerda, via na educação um instrumento de emancipação do povo através da educação. Isto porque as políticas públicas na área da educação na capital potiguar estavam ideologicamente ligadas à política de polarização vivenciada não apenas no Brasil, mas no mundo ocidental, em decorrência da Guerra Fria.

No que tange à finalização das campanhas populares e políticas públicas atreladas à educação, compreendemos que os resultados da campanha, principalmente os positivos, foram silenciados pelo regime político adotado no Brasil a partir de 1964, isto justificaria a dificuldade que temos em encontrar os registros que discutam as mudanças sociais trazidas à capital potiguar decorrentes da campanha “de pé no chão também se aprende a ler”.

4 DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER E AS IDEIAS FREIREANAS

Para discutirmos as práticas educacionais que gravitavam em torno da Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, é de suma importância compreendermos a visão das práticas pedagógicas defendidas por Paulo Freire, pois inferimos que esta é a que melhor nos auxilia para discorrermos sobre o tema, tendo em vista a grande influência que este autor teve para que o poder público municipal da capital potiguar fosse capaz de desenvolver as políticas públicas em torno da educação naquele período. Para isto, faz-se necessário repensar as características libertadora e transformadora que nortearam o desenvolvimento desta campanha, uma vez que o processo da educação era compreendido como uma ferramenta de intervenção no mundo (FREIRE, 1997), a qual seria capaz de promover significativas mudanças através de uma ação crítico-dialógica e de fazer o homem compreender as divergências sócio-político-culturais presentes no contexto da sociedade na qual estava inserido.

É de suma importância compreendermos a adoção da campanha “de pé no chão também se aprende a ler” como parte integrante de um momento histórico a que passava a capital potiguar, marcado por crises sociais, políticas e econômicas. Na economia “reduziu-se o índice de investimento, diminuiu a entrada de capitais externos, caiu a taxa de lucro e agravou-se a inflação. Pode-se mesmo dizer que nesses anos a inflação transformou-se no problema central da economia do país” (IANNI, 1977, p. 192), na política havia uma polarização marcada pela influência direta da Guerra Fria, onde o quadro nacional foi marcado pela ausência de estabilidade no campo político uma vez que a “renúncia do presidente Jânio Quadros em agosto de 1961 e a deposição de João Goulart em abril de 1964 evidenciam um quadro de crise, tal a instabilidade do poder.” (GERMANO, 1989, p. 23).

Em Natal, o governo exercido pelo prefeito Djalma Maranhão, responsável pelas campanhas de educação nesse período, era notadamente alinhado à ideologia da esquerda, e sua administração buscou o diálogo com a mobilização popular que reivindicava mudanças nos aspectos sociais e se disponibiliza a participar diretamente das ações voltadas à educação que pudessem alterar o quadro social de exclusão vivenciado por uma grande parcela da população natalense. Tal perspectiva é enfatizada por Góes (1980, p.53) ao afirmar que “o índice de analfabetismo na população acima de 14 anos, o mais alto era o do Nordeste (59,97%) e, em Natal, o Censo de 1960 revelara a existência de 60.254 analfabetos, cifra possível de ser decomposta em 35.810 crianças e 24.444 adultos”. Portanto, a cidade de Natal no início dos anos 1960 registrava um número significativo de analfabetos que incluía crianças, jovens e adultos, os quais além da defasagem em aspectos de educação, ainda sofriam com a existência do desemprego e da pobreza.

Góes (1980) expõe a quantidade reduzida de escolas que dispunha nossa capital, gerando com isso uma exclusão social presente há décadas, exposta pelo alto índice de analfabetismo, o qual tornou-se o grande responsável pela mobilização direta de uma acentuada parcela da população interessada em alterar essa situação em nossa capital. Sobre essa realidade, Germano (1989, p. 99-100) também apresenta uma visão sobre a realidade vivenciada pela educação em Natal, nesse período. Segundo o autor:

A situação educacional do município era dramática, o número de escolas públicas regredira ao longo dos anos, ao invés de aumentar. Basta ver que os onze grupos escolares que há vinte anos atrás funcionavam na cidade estavam reduzidos, em 1961, a dez unidades de ensino. Da mesma maneira, o número de “escolinhas” mantidas pela prefeitura decrescera de 120 em 1958 para 86 em novembro de 1960. Natal contava uma população de 154.276 habitantes segundo o censo de 1960, e tinha mais de 30.000 analfabetos (adultos e crianças) sem escolas.

Este era o quadro enfrentado pela população natalense no início dos anos 1960, situação que explica o interesse do então prefeito Djalma Maranhão em adotar campanhas que pudessem reverter a situação em nossa capital. Influenciado pelas ideias do pedagogo Paulo Freire, o prefeito compreendia que a ausência da educação formal privava os cidadãos de libertarem-se da alienação que o conhecimento é capaz

de sufocar. Neste sentido, coadunamos com o pensamento de Paulo Freire, quando afirma que:

Na verdade, não conduz a coisa alguma a educação que esteja fundada numa ou noutra destas formas de negar o homem. É preciso vê-lo, portanto, em sua interação com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência - , nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo (FREIRE, 1977, p. 75-76).

O pensamento de Paulo Freire foi fundamental para o desenvolvimento das políticas públicas em educação na década de 1960, através de um modelo conscientizador e libertador de ensino voltado, principalmente, para o público adulto. Freire compreendia a importância de se priorizar a educação ao longo da vida, na tentativa de promover a libertação a partir da superação da desigualdade social, pois sendo o homem um ser conscientemente intencional, poderia encontrar no conhecimento ferramentas que o ajudassem a exercer de forma plena a sua cidadania.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira metade da década de 1960, a cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, foi inserida dentro de um processo histórico que compôs a realidade vivenciada pela educação brasileira à época. Isto porque, a capital potiguar foi contemplada por uma série de práticas elaboradas, planejadas e, por fim, executadas pela prefeitura com o objetivo de por em prática programas na área da educação que fossem efetivamente capazes de atender à população no que tange à necessidade de erradicar o analfabetismo, tanto de crianças quanto de adultos que não dispunham da prática da leitura em suas vidas. Tais ações devem ser compreendidas a partir da iniciativa de movimentos populares e de políticas públicas que estão inseridas no contexto histórico daquele período.

Desta forma, a educação seria o canal através do qual as massas populares, tendo vivenciado um acentuado processo de exclusão, buscavam o reconhecimento, o poder e o espaço muitas vezes negados, contrapondo-se a uma elite alinhada ao capitalismo, representada sob muitos aspectos pela indústria e pelas oligarquias latifundiárias, que adotava uma grande resistência em ceder o poder de voz para que

classes menos favorecidas fossem capazes de participar diretamente das decisões de nossa sociedade. Isto justificaria o fato da prefeitura de Natal ter recorrido ao apelo para que uma significativa parcela da população participasse diretamente do processo, inclusive com fornecimento de espaços e materiais para a execução da campanha.

Sabe-se que a presença do analfabetismo é o reflexo direto da ausência de uma política que garanta a democratização do ensino e que essa deficiência requer urgência na adoção de atitudes que ofereçam mudanças, a fim de alcançar resultados que beneficiem as parcelas da sociedade que enfrentam essa realidade. Infelizmente, sabemos que esse é um problema recorrente em países subdesenvolvidos, onde o encontro entre o baixo investimento na área da educação, a frequência inconstante à escola e a pouca valorização do ambiente escolar acaba por contribuir para o aumento desta triste realidade.

REFERÊNCIAS

CORTEZ, Margarida de Jesus. **Memórias da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”**: reflexões sobre a prática pedagógica de ontem e de hoje. Natal: EDUFRN, 2000.

FAVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1. edição, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. José Eutáquio Romão (Org.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra Ltda, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GALVÃO, Mailde Pinto. **1964. Aconteceu em abril**. Natal: Edições Clima, 1994

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo**: “a campanha de pé no chão”. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GÓES, Moacyr. **De pé no chão também se aprende a ler: 1961-64: uma escola democrática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970).** 2.a ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, Paulo Gabriel Batista de, *et al.* **Metodologia Científica: Quem disse que é difícil?** Columbia, SC. USA: Editora: Independently published, 2021. Idioma: Português.

SUASSUNA, Luiz Eduardo Brandão. **História do Rio Grande do Norte.** Natal: CDF Gráfica e Editora, 2002.

CAPÍTULO 10- A INCLUSÃO DO ALUNO COM TDAH: PRESSUPOSTOS E DESAFIOS PARA UM ENSINO INCLUSIVO E SEM BARREIRAS

Andrys Lima Da Silva

Mestrando em Ciências da Educação (World University Ecumenical),
andryslima33@gmail.com

RESUMO: Esse artigo faz uma breve análise sobre o TDAH e seu impacto em relação a crianças com esse transtorno, conhecer de maneira correta e compreender suas limitações podem favorecer não só no tratamento ocasionado pelo diagnóstico, mas também em sua inserção no meio educacional, que por vezes, descrevem esse transtorno como sendo falta de educação e malcriação, imposta pela falta de limites por parte dos pais, também será debatido sobre a inclusão desse aluno assim como sua forma de aprender, táticas de compreensão e instrumentos legais que aparam alunos com esse transtorno, debatendo com autores que se aprofundaram nessa questão, apontando soluções e caminhos para que essa inclusão de fato se consolide, esclarecendo pontos importantes sobre o tema e buscando quebrar alguns tabus e desmistificando interpretações rasas sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH, Aprendizado, Inclusão.

INTRODUÇÃO

E de conhecimento de boa parte da população brasileira, que a educação é um direito constitucional, sendo assim, se torna fundamental para a garantia do indivíduo, não fazendo distinção de classe social, além disso, o (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente, também prevê que todas as crianças e adolescentes têm direito a educação integral. Porém a inclusão das crianças portadoras de Déficit de Atenção e Hiperatividade no ensino regular ainda tem muito o que ser falado pois, apesar de todas as informações trazidas pela mídia até o presente momento sobre o assunto, ainda existe muitas dúvidas e mitos sobre o tema.

Quem nunca ouviu relatos de professores, pais e familiares sobre uma criança que não para quieta, que está ligada em uma tomada de 220v, que são sempre taxadas pelas pessoas “pestinhas, mal-educados, que estão sempre com a cabeça nas nuvens, que os pais não dão limites para eles, estas são algumas características de alunos que apresentam o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, mais conhecido como TDAH.

1. MAS O QUE É O TDAH?

O TDAH trata-se de um transtorno neurológico com herança genética que se manifesta na fase da infância e pode durar por toda a vida adulta, este transtorno é caracterizado por atitudes de impulsividades, inquietude e a falta de atenção, o TDAH é reconhecido oficialmente pela Organização Mundial Da Saúde (OMS) e em alguns países os portadores do transtorno são protegidos por lei para receberem um tratamento especial na escola.

As primeiras referências do Transtorno De Déficit De Atenção, surgiram no início do século XX com o artigo do médico inglês Georgi Silt, na década de 90, mas com tudo isso, o sintoma típico deste transtorno já tinha sido descrito em 1985 pelo médico Heinrich Hoffmann em o seu livro de poemas. A nomenclatura do TDAH já sofreu várias mudanças ao longo desse tempo, desde o seu descobrimento assim passando de lesão cerebral mínima, síndrome da criança hiperativa, disfunção cerebral, até chegar ao Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade. Como já falamos anteriormente o TDAH é um transtorno neurológico, mais comum na infância com prevalência 3 a 7% das crianças com idade escolar, e pode acompanhar a pessoa portadora até na vida adulta (SANTOS, 2017)

Sobre isso Caliman (2008, p. 561) comenta que;

Um dos dados mais alarmantes era oferecido por Degrandpre (2000), que, comentando a análise de alguns especialistas, dizia que 7% da população mundial já haviam sido diagnosticados. Em uma análise mais recente, Singh (2005) revelava que estimativas de 2001 diziam que aproximadamente 3% das crianças americanas em idade escolar estavam tomando algum tipo de medicamento estimulante contra o TDAH. Em relação aos processos legais que, baseados no diagnóstico do TDAH, solicitavam o direito à educação especial, as estatísticas de 2000, analisadas por Gordon e Keiser (1998), revelavam que nos últimos 5 anos este número havia surpreendentemente dobrado e começava a preocupar as organizações públicas.

Percebe-se nos dados trazidos que esse tema já preocupava e alavancava debates e pesquisas em relação ao tema, no entanto essas pesquisas só mostravam que esse transtorno se necessitava de uma atenção maior, pois afetava, e afeta, a sociedade escolar como um todo, uma vez que que um aluno portador de TDAH não consegue acompanhar de maneira ordeira os demais estudantes prejudicando a si

mesmo e outros a sua volta caso não tenha intervenção médica e educacional adequado.

2. COMPORTAMENTOS MAIS COMUNS EM UM ALUNO COM TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Durante a pré-escola as crianças portadoras do TDAH podem não ser diferenciadas dos outros colegas principalmente no ensino infantil, pois o baixo nível de concentração e agitação motora e a impulsividade são muito comuns nesta faixa etária, porém já no início do ensino fundamental, as crianças com o TDAH começam a ser vistas como diferentes das demais, pois os problemas começam a aparecer com mais intensidade, os problemas já se tornam correntes tanto na escola quanto no ambiente familiar.

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade é mais comum nos meninos e homens, já nas meninas e mulheres este transtorno é oculto, tornando o seu diagnóstico tardio, apesar de elas não demonstrarem dificuldades no ambiente escolar, sem o tratamento adequado, muitas apresentaram problemas acadêmicos e psicológicos. Como já foi falado anteriormente o TDAH é caracterizado pelos sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade se tornando mais frequentes nos meninos, e com sintomas mais leves nas meninas, sendo em parte compreendidas de forma errada.

O TDAH pode acompanhar outros transtornos, sendo assim, podemos dizer que uma das características do TDAH é a alta coincidência com outros transtornos que conhecemos de “COMORDIDADE”.

Sobre isso Cury (2008, p. 101) comenta que;

A capacidade de se adaptar e superar os eventos da vida dependem fundamentalmente de aprendizado do que da carga genética. O aprendizado pode ser espontâneo ou promovido pela a educação, algo muito difícil nessa sociedade superficial que somente nos prepara para o sucesso. Apesar desse código ser decifrado pelo aprendizado, uma pessoa geneticamente hiperativa, ansiosa, irritadiça, pode ter mais dificuldade de se psicoadaptar as adversidades do que os outros

Mas será que as escolas e familiares estão preparados para poderem entender estas crianças e poderem realmente fazer com que elas comessem a si sentirem segura? Com isso se torna de suma importância os primeiros dias e as primeiras interações no meio escolar, para que as crianças possam descobrir o prazer de expressar seus pensamentos e suas ideias dentro desse ambiente (CURY 2008).

3. AS DIFICULDADES NO APRENDIZADO E NA CONCENTRAÇÃO

É perceptível que a atenção é uma condição básica para o funcionamento dos processos cognitivos e com ela que direcionamos nossos recursos mentais sobre os aspectos mais relevantes do nosso dia a dia, mais a mente de uma criança com TDAH como dito anteriormente, não consegue ficar por muito tempo concentrado em uma atividade, por mais simples que seja, trazendo para esta criança frustração, desânimo para ir para a escola e até, afastamento dos seus colegas. CURY (2008, p. 34) descreve que o desafio de cada ser humano é abrir o máximo de janelas para que em um determinado momento tenham respostas lúdicas e coerentes, mas como se trabalhar com estas crianças se vivemos em uma sociedade que invés de se acolhedora e totalmente insensível julgando por não se enquadrarem em um sistema caótico.

O sistema educacional está acostumado a lidar com estudantes que aceitam as atividades propostas pelos professores e suas regras, mais quando os professores se deparam com alunos portadores de TDAH tendem a não conseguir compreendê-los pelo simples fato de quererem que estas crianças sigam o sistema imposto em sala de aula.

Se para a sociedade escolar é tão fácil aceitar as crianças e adolescentes que são agitados, ansiosos e insatisfeitos com tudo, e peritos em reclamar de tudo, o porquê da complexidade desse mesmo sistema em entender a necessidade de um aluno portador de TDAH? Uma vez que já existe uma gama de estudos que atentam para que esse aluno seja de fato compreendido, e que o próprio sistema educacional desenvolva métodos de inclusão que de fato atenda a suas necessidades educacionais especiais.

No texto constituinte em seu Art 3º inciso I diz que, devemos construir uma sociedade livre, justa e solidária, mas como construir esta sociedade se se trabalhar

corretamente uma educação inclusiva, para que possamos formar uma sociedade inclusiva e fundamentarmos uma filosofia que valorize a diversidade para que assim a igualdade aconteça BRASIL (2024)

3.1 DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E O PAPEL DA ESCOLA

Desde o desenvolvimento cognitivo, vivemos na construção do nosso eu, desde crianças se torna necessário trabalharmos o processo de abrir várias janelas paralelas saudáveis a zonas de conflitos (CURY p. 86). Se não tivermos uma educação que de fato nos ensine a valorizar e respeitarmos todos com suas diversidades, jamais construiremos um mundo de inclusão e sim de exclusão.

Diante disso compreendemos que se o sistema educacional não trabalhar com os debates de ideias com os alunos para questionar os seus professores jamais construiremos uma sociedade de igualdade.

Sobre isso Cury (2008, p. 117) descreve que;

Se colocarem os jovens dentro da sala de aula durante mil anos e transmita-lhes trilhos de informações e enfiem na cabeça deles todos os livros do mundo, ao receberem os diplomas estarão apitos para fazer guerras, destruir e se autodestruir. Coloque-nos nos desertos sociais durante um ano onde participam cuidando, amparando e aliviando a dor dos outros que saíram preservando a vida.

Então podemos compreender que se o sistema educacional não fosse tão falho com a educação das crianças, desde o início do seu desenvolvimento construiríamos cidadãos, com mais empatia, e de fato, conhecendo a dor do outro como a sua própria, mas como transpassar tais conhecimentos para os alunos se os próprios mestres são meras peças com tal pouco conhecimento nesta área de inclusão se os próprios não conseguem decifrar como trabalhar com esses alunos.

Sobre isso Nilza (2015, p. 26) comenta que;

[...] não é por falta de esclarecimento por parte das equipes da área de educação especial e dos dispositivos legais e políticos que orientam a política da educação especial do Brasil, dos estados e

dos próprios municípios; a questão não é saber quem são esses beneficiários, mas conhece-los como parte integrante da sua macroestrutura e que a única diferença a ser reconhecida é a da oferta de condições para o atendimento a suas necessidades imediatas e de longo prazo.

Contudo podemos dizer que, tanto os professores e gestores estão em janelas fechadas de regras a serem seguidas, esquecendo de fato o seus papéis como professores e gestores, e deixando de lado os seus estudantes com necessidades especiais, pois para estes alunos o mundo de regras não existe não da mesma forma que eles querem, é necessário um ato de dedicação e compreensão dos seus professores, gestores e colegas para que de fato tenham suas janelas abertas para o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo isso, podemos dizer que vivemos em uma sociedade que as escolas usam um sistematicamente, o pensamento dialético, para que os alunos aprendam a escrever, interpretar as histórias, interpretar textos, construir relações se autoconhecer e fazer amizades, mas para os estudantes portadores de TDAH este monopólio de regras não os ajudam em nada, pelo contrário, o frustra ainda mais quando se fala em estudar, pois por muitas vezes as tarefas da escola exigem um esforço mental que acaba o levando a exaustão e fazendo com que este aluno não queira ir para a escola, tornando esse espaço pouco atrativo, não pelo fato de incapacidade mas sim, pôr as atividades trabalhadas por seus professores se tornam muito complexas em suas mentes, se a equipe pedagógica e professores procurassem de fato compreender as necessidades, e comportamento dos alunos portadores de Déficit de Atenção e Hiperatividade, construíramos de fato um cidadão consciente dos seus direitos, deveres e consciência social de igualdade.

REFERENCIA

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CALIMAN, Luciana Vieira. **O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção**. *Psicologia em estudo*, v. 13, p. 559-566, 2008.

COUTO, Taciana Souza; MELO-JUNIOR, Mario Ribeiro; GOMES, Cláudia Roberta Araújo. **Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão**. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 1, p. 241-251, 2010.

CURY, Augusto. **O código da inteligência**. Editora Ediouro, 2008.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão na educação: humanizar para educar melhor**. Paulinas, 2015.

SANTOS, Priscila Teixeira; FRANCKE, Ingrid d'Avila. **O Transtorno déficit de atenção e os seus aspectos comportamentais e neuro-anatomo-fisiológicos: Uma narrativa para auxiliar o entendimento ampliado do TDAH**. *Psicologia*. pt ISSN, p. 1646-6977, 2017.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas: TDAH-desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Principium, 2014.

CAPÍTULO 11- ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DA GÊNESE AO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES). REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA PERMANÊNCIA ESCOLAR.

Francislaine Silva Nascimento da Paz

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Assistente Social no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus João Câmara. Especialista em Terapia Intensiva Adulto, pela Residência Integrada Multiprofissional em Saúde (HUOL/UFRN). E-mail: flainesilva2.1984@gmail.com

Charles Souza da Paz

Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Enfermeiro especialista em Cardiologia e Hemodinâmica e Urgência e Emergência, atuando no Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL/UFRN) e Serviço de Atendimento Móvel de Urgência SAMU/RN. E-mail: charlesdapaz7@gmail.com.

RESUMO: No Brasil, as desigualdades sociais afetam grande parte da população, com impacto em diferentes áreas, inclusive na Educação. E, embora o acesso à Educação no País seja um direito social, no entanto, as desigualdades sociais não permitem que grande parte da população tenha acesso à educação de modo igualitário e efetivo. Os jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social apresentam em sua trajetória educacional grande risco de evasão escolar. Nesse sentido, observa-se no contexto das Universidades e Institutos Federais, iniciativas como a Política de Assistência Estudantil, a qual objetiva a democratização do acesso e permanência escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social. O desenvolvimento da Assistência Estudantil no Brasil esteve condicionado ao contexto político, social e econômico do País, e perpassou três fases: a primeira fase inicia-se a partir da criação da primeira universidade e vai até o período de democratização no Brasil. A segunda fase foi marcada pelos debates e projetos de leis, os quais contribuíram para uma nova configuração da Política de Assistência Estudantil (PAE) nas universidades brasileiras; e a terceira fase, que permanece até aos dias atuais e esteve vinculada ao processo de expansão e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Nessa terceira fase ocorreu a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através do Decreto nº 7234/2010. O PNAES objetiva atender aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial superior, das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), na perspectiva de promover o apoio à permanência e conclusão com êxito dos alunos em situação de vulnerabilidade social. O PNAES se desenvolve por meio de diferentes ações, a saber, moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; e apoio pedagógico. De modo que todas estas ações são desenvolvidas na perspectiva de proporcionar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e reduzir as taxas de evasão e retenção.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Vulnerabilidade Social. Assistência Estudantil. Permanência.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o desenvolvimento da Assistência Estudantil até a sua formalização enquanto política esteve condicionada ao contexto político, social e econômico no

País. De modo que o percurso histórico da assistência estudantil leva em consideração três fases distintas. A primeira fase se inicia a partir da criação da primeira universidade até o período de democratização no Brasil. A segunda fase diz respeito a um período de debates e projetos de leis que contribuem para uma nova configuração desta Política de Assistência Estudantil (PAE) nas universidades brasileiras; e por sua vez a terceira fase, que está vinculada ao processo de expansão e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) até aos dias atuais, com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Esse Programa possui relevância, uma vez que tem como objetivo atender aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial superior, das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), na perspectiva de promover o apoio à permanência e conclusão com êxito dos alunos em situação de vulnerabilidade social. O público-alvo PNAES são, prioritariamente, estudantes provenientes da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. É importante destacar que as ações do PNAES também são desenvolvidas no contexto dos Institutos Federais de Educação (IFs).

As ações estabelecidas pelo PNAES envolvem: moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; e apoio pedagógico. De modo que todas estas ações são direcionadas principalmente a alunos em situação de vulnerabilidade social, na perspectiva de contribuir para que estes permaneçam nas Instituições de ensino em condições de igualdade para com os demais alunos, objetivando assim a permanência com qualidade e conclusão do curso com êxito.

1A TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

1.1 A GÊNESE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

O desenvolvimento da Assistência Estudantil no Brasil até a sua formalização enquanto política esteve condicionada ao contexto político, social e econômico no País. De modo que o percurso histórico da assistência estudantil pode ser dividido em

três fases distintas. A primeira fase se inicia a partir da criação da primeira universidade até o período de democratização no Brasil. E levou em consideração um período em que o acesso à educação superior era privilégio da elite. Essa modalidade de ensino concentrava-se nas mãos da elite brasileira, cujo poder aquisitivo permitia encaminhar seus filhos a Instituições de Ensino Superior fora do país (KOWALSKI, 2012)

As primeiras ações no sentido de assistir aos estudantes ocorreram ao longo do governo de Washington Luís, em 1928, com a construção da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris. Na ocasião o Governo repassou recursos necessários à construção da casa, bem como destinava verbas para a manutenção das casas e sustento dos alunos. A moradia destinava-se aos filhos da elite brasileira que estudavam na França. (KOWALSKI, 2012)

No Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), a aprovação da Reforma Francisco Campos, por meio da homologação do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 teve como objetivo: a organização de uma política nacional de educação com diretrizes gerais e subordinação dos sistemas estaduais; a tentativa de reformar o ensino superior, através do estabelecimento de parâmetros por meio da organização didática e administrativa; abertura da possibilidade de participação de modo consultivo e deliberativo dos estudantes nos assuntos da universidade, por meio da representação do Diretório Central dos Estudantes (DCE) no Conselho Universitário. Além disso, na década de 1930, foi inaugurada a Casa do Estudante do Brasil, no estado do Rio de Janeiro (SILVA; CARVALHO, 2020)

No que se refere à assistência estudantil, o Decreto nº 19.851/1931 apresenta-se como a primeira tentativa de regular a assistência estudantil para estudantes do ensino superior. Nesse contexto, medidas de previdência e beneficência estudantil, que incluía a concessão de bolsas de estudos, condicionam-se ao entendimento da Sociedade dos Professores Universitários e do Diretório Central Estudantil (DCE), os quais tinham a responsabilidade de julgar se o aluno a ser beneficiado atendia aos critérios estabelecidos, a saber, o mérito individual, e a comprovação da situação de pobreza, comprovada em declaração emitida por instituição assistencial (KOWALSKI, 2012)

A Constituição Federal de 1934, faz referência a assistência estudantil em seu artigo nº 157, indicando que a União, os Estados e o Distrito Federal destinariam parte

dos fundos destinados à educação para a concessão de auxílios a alunos necessitados, por meio do fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica. (BRASIL, 1934)

Em 1937 o Ministério da Educação apoiou a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) enquanto entidade nacional de representação estudantil. Em 1938, durante o II Congresso Nacional dos Estudantes, foi aprovado o Plano de Reforma Educacional, o qual objetivava solucionar problemas educacionais, auxiliar os estudantes com dificuldades econômicas, aumentar as vagas e expandir. (KOWALSKI, 2012)

Na década de 1940, o contexto de industrialização e urbanização do País influenciaram o aumento da demanda por educação ao mesmo tempo que exigia-se do Estado o aumento da oferta de vagas em todos os níveis de ensino. Destaca-se que em relação ao ensino superior, não ocorreu uma democratização do acesso, uma vez que o ingresso na educação superior continuou sendo privilégio da elite. Nesse contexto de restrição ao acesso ao ensino superior, foi instituído pelo Decreto nº 19.851/1931 o Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual estabeleceu o modelo universitário como preferencial, e instituiu a assistência estudantil, cujo marco do nascimento desta está diretamente vinculado ao nascimento da universidade no Brasil (KOWALSKI, 2012)

Na década de 1940 a assistência estudantil se consolidou no Brasil como obrigatória para todos os níveis de ensino, garantida por legislação. De acordo com a Constituição Federal de 1946, no Capítulo II – “Da Educação e da Cultura”, o artigo 166 apontava a educação como um direito de todos, a qual deveria ser ministrada no lar e na escola, com base nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Por sua vez, o artigo 172, regulava a assistência estudantil, ao afirmar que os Sistemas de ensino deveriam assegurar obrigatoriamente serviços de assistência educacional, os quais assegurariam aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (BRASIL, 1946).

A Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cita a assistência social como direito dos estudantes, por meio dos artigos 90 e 91, Título XI - “Da Assistência Social Escolar”, o qual determina que os sistemas de ensino devem prover, orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos (BRASIL, 1961). A LDB de 1961

estabelecia, portanto, a assistência estudantil como um direito a ser garantido de forma igual para todos os estudantes. Observa-se que essa Legislação caminhava no sentido de fortalecer o entendimento da assistência estudantil enquanto direito.

Durante o período da ditadura militar, a UNE buscava promover reuniões para discutir a reforma universitária e os direitos dos estudantes (KOWALSKI, 2012). Essa Entidade desde 1937 até os dias atuais desempenha importante papel na trajetória de lutas e ampliação de direitos para os estudantes universitários no Brasil.

Em 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), no contexto da ditadura militar. Sendo iniciativa do governo federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O departamento tinha como enfoque, ações de assistência estudantil para graduandos em nível nacional, principalmente no que se refere a assistência médico-odontológica, moradia e alimentação, não sendo mantido pelos governos seguintes (SILVA; CARVALHO, 2020)

Nos anos de 1980, o Brasil passou por um processo de redemocratização, que representou a transição da ditadura para a república. Ao mesmo tempo, a educação também inicia uma nova fase, identificada como segunda fase, a qual está inserida no contexto da democracia, após a ditadura, período este em que a educação foi acessível para aqueles que possuíam melhores condições sociais.

É importante destacar que a vigência da democracia, não impediu que a população sofresse com as difíceis questões sociais advindas do período da ditadura militar como desemprego, ineficiência dos serviços de saúde, desigualdades educacionais, as quais impactaram o acesso e permanência no ensino superior (KOWALSKI, 2012)

Nesse contexto, as questões de acesso e permanência na educação superior começam a ganhar espaço e a serem discutidas nos Encontros de Pró-reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis e nas reuniões da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (KOWALSKI, 2012).

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e a ANDIFES defendiam a integração regional e nacional das instituições de ensino superior, com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) enquanto direito social. Além da defesa da criação das condições básicas para

permanência do aluno de baixa renda nas Instituições Federais de Ensino Superior no País (VASCONCELOS, 2010).

Ou seja, havia uma preocupação por parte dos representantes dessas entidades em não apenas garantir que os alunos de baixa renda tivessem acesso ao ensino superior, mas também às condições básicas, as quais contribuíssem com a permanência e conclusão com êxito.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, marco histórico da inclusão dos direitos políticos e sociais dos cidadãos, contemplou a redemocratização da educação, estabelecendo-a como direito público para todos, sendo o Estado responsável na garantia deste direito (VASCONCELOS, 2010). Sendo a partir desta Constituição que as discussões sobre acesso e permanência nas universidades começam a ser aprofundadas (KOWALSKI, 2012).

No entanto, é importante destacar que esse processo de ampliação das condições de permanência do aluno nas universidades foi perpassado por disputas de interesses e obstáculos políticos. De modo que as discussões sobre a Política de Assistência Estudantil tornaram-se fragmentadas e restritas a algumas Instituições Federais de Ensino Superior, na maioria das vezes impulsionada pelos movimentos estudantis (KOWALSKI, 2012).

A LDB de 1996 reafirmou assim como a Constituição Federal de 1988, a importância da assistência estudantil em seu artigo 3º, ao mencionar que o ensino será ministrado em igualdade de condições no que se refere ao acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

No ano de 2001 foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 2001, o qual esteve aquém do PNE elaborado pelas entidades ligadas à educação, na medida em que transferia a responsabilidades do poder público para a sociedade no que se refere ao financiamento da educação (KOWALSKI, 2012)

As reivindicações dos movimentos sociais permitiu nesse contexto, alcançar junto ao governo, dentre outras, as seguintes pactuações sobre assistência estudantil:

Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (BRASIL, PNE, 2001).

Cabe destacar que mesmo diante de algumas pactuações exigidas pelos movimentos sociais para a assistência estudantil, o Governo Federal, nas diferentes gestões, deu continuidade à agenda de atenção e proteção à iniciativa privada no ensino superior, conforme pode se observar a partir da criação dos Programa de acesso às Instituições de Ensino superior (IES) privadas, como: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 1999 e, o Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2004.

Esses Programas não atingiam o ponto central da permanência dos alunos no ensino superior, uma vez que não estavam direcionados a trabalhar as situações de vulnerabilidade social, as quais possuem impacto direto, interferindo na permanência do aluno na escola.

A terceira fase da política de assistência estudantil, iniciou-se em 2007 e perdura até os momentos atuais, marcada pelo desenvolvimento de programas e ações do governo voltados para assistência estudantil nas IES, dentre eles o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Nesse mesmo ano foi aprovado o Decreto nº 6.096 de 24 de abril, o qual instituiu o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve como objetivo, criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação nas universidades federais (BRASIL, 2007).

No mesmo ano foi aprovado o PNAES através da Portaria Normativa nº 39 do MEC em 12 de dezembro de 2007. Cabe destacar que esse documento foi elaborado pelo FONAPRACE, Fórum este que contribuiu para o processo de democratização da universidade pública e gratuita (PINTO; BELO, 2012).

As pesquisas realizadas pelo FONAPRACE em 1997 e 2004, contribuíram para diagnosticar a situação socioeconômica e cultural dos estudantes no Brasil. E esses dados subsidiaram a construção da proposta do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Portaria Normativa nº 39, de 2007), que posteriormente permitiu a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio do Decreto nº 7.234, de 2010 (PINTO; BELO, 2012).

1.2 O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PNAES: UMA POLÍTICA VOLTADA PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES

O PNAES foi instituído em 12 de dezembro de 2008, e configurou-se como uma das ações oriundas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. No entanto, somente em 2010 o PNAES foi regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, tendo como objetivo atender aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial superior, das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), na perspectiva de promover o apoio à permanência e conclusão com êxito dos alunos em situação de vulnerabilidade social.

O público-alvo PNAES são, prioritariamente, estudantes provenientes da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Esse Decreto estabeleceu que as ações de assistência estudantil seriam desenvolvidas por meio de iniciativas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; e apoio pedagógico (BRASIL, 2010)

O PNAES atua, portanto, na busca por garantir de forma eficaz, condições mínimas para que estudantes em situação de vulnerabilidade possam permanecer nas Instituições Federais de Ensino, tendo um bom desempenho acadêmico, bem como concluir seu curso com êxito, minimizando os efeitos das desigualdades sociais, as quais possuem forte relação com as situações de repetência e evasão escolar.

No Brasil, embora a Educação se configure enquanto direito social fundamental do cidadão, conforme Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu artigo 205, quando explicita que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), observa-se, na prática, um distanciamento entre os marcos legais que regulam o direito à educação, e a real e igual efetivação desse direito na vida de todos os brasileiros.

É importante mencionar que a Lei 12.711/12 (Lei de Cotas), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública (BRASIL, 2012)

No entanto, compreende-se, que o sistema de cotas por si só não é suficiente para minimizar as situações de evasão escolar e as desigualdades educacionais, ao

se constatar que crianças, adolescentes, jovens ou adultos nem sempre têm as mesmas oportunidades de acesso e permanência na escola, e de nela aprender para se desenvolver conforme previsto nas Leis que preconizam o direito à educação (UNICEF, 2021).

É nesse ponto que a assistência estudantil desenvolve relevante papel, ao contribuir através das suas áreas de atuação para a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade social em condições de igualdade perante os demais alunos, contribuindo assim para que estes alcancem com êxito a conclusão do curso. As ações de assistência estudantil podem contribuir para redução nas taxas de evasão, colaborar para a promoção da inclusão social através da educação, além de contribuir para reduzir os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e na conclusão do curso.

A Assistência Estudantil não deve se configurar como uma ajuda paternalista, mas sim enquanto direito, direcionado a contribuir com o acesso, permanência e êxito do estudante. Faz-se necessário, portanto, reverter a lógica de programa de assistência estudantil pobre para os pobres, uma vez que se compreende ser dever do Estado garantir a permanência de todos os estudantes na escola, bem como seu êxito (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil é um direito previsto pela Constituição Federal de 1988, e por diferentes legislações que reafirmam esse direito. No entanto, o acesso à Educação não é igualitário para todos os cidadãos. Nem todos os alunos conseguem permanecer na escola sem que existam políticas de permanência escolar, tendo em vista que as situações de vulnerabilidade socioeconômica contribuem para o processo de evasão escolar.

Diante das situações de vulnerabilidade social, a qual os alunos estavam expostos, e que impactaram a permanência escolar, os movimentos sociais desempenharam importante papel, uma vez que a trajetória da assistência estudantil é marcada pela luta dessas entidades, na perspectiva de exigir a igualdade de oportunidades para todos estudantes. No entanto, somente a partir dos anos 2007, há de fato uma agenda governamental dedicada às questões de assistência estudantil e

sua relação com as questões sociais, por meio da aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio do Decreto nº 7234, de 2010.

Este Programa é resultado das lutas de entidades e tem como objetivo atender aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial superior, na perspectiva de promover o apoio à permanência e conclusão com êxito dos alunos em situação de vulnerabilidade social.

Torna-se relevante o compromisso com a luta dos estudantes, ora, na perspectiva da efetivação da educação como direito social; ora na defesa por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadora, capaz de fortalecer a formação humana e integral.

Diante dessas questões é possível destacar a relevância do PNAES enquanto de estratégias de permanência escolar, uma vez que,, observa-se que tais ações se configuram como importantes ferramentas, as quais contribuem para minimizar as situações de evasão escolar decorrentes das situações de pobreza vivenciadas pelos alunos, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social. As ações de assistência estudantil atuam, portanto, enquanto estratégia de viabilização do direito à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em:<Constituição34(planalto.gov.br)>. Acesso em 12 nov. 2023

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em:<Constituição46 (planalto.gov.br)>Acesso em 13 nov. 2023

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<L4024 (planalto.gov.br)>. Acesso em 13 de nov. 2023

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em:< [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>. Acesso em 15 dez. 2023

_____. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em:<L9394 (planalto.gov.br)>. Acesso em 19 nov. 2023

_____. **Lei nº 10.172/2001**. Plano Nacional da Educação. Aprovado em 10/01/2001. Disponível em:<L10172 (planalto.gov.br)> Acesso em: 19 nov. 2023

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em:<Decreto nº 6096 (planalto.gov.br).>. Acesso em: 21 de nov. 2023

_____. **Decreto n.7.234/2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_2010.htm.> Acesso em: 22 set. 2023

_____. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Senado, 2012. Disponível em:< L12711 (planalto.gov.br)>. Acesso em 15 ago. 2023

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** 2012. Disponível em:<Repositório PUCRS: Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos>. Acesso em 12 de nov. 2023

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de; OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. Movimentos sociais, formas de resistência e educação na construção da cidadania.In: **FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos:** histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. 2012. p. 79-87. Disponível em:<http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf>. Acesso em 11 nov. 2023

PINTO, JC do NG; BELO, Amanda Silva. A Nova Configuração da Assistência Estudantil. FONAPRACE 2012. **Revista Comemorativa**, v. 25. Disponível em:<Revista Fonaprace 25 Anos.indd (tcles.s3.amazonaws.com)>. Acesso em 21 nov. 2023

SILVA, Adão Rogério Xavier; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil. **Revista Exitus**, v. 10, 2020. Disponível em:<<https://www.redalyc.org/journal/5531/553171468042/html/>>. Acesso em 15 dez. 2023

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância; CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Cenário da exclusão escolar no Brasil – Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação.** Abr. 2021. Disponível em:<cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf (unicef.org)>. Acesso em: 18 set. 2023

VASCONCELOS, Natalia Batista. **Programa Nacional de Assistência Estudantil:** uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil/National Student Assistance Program: an analysis of the evolution of student assistance along the history of. Ensino em Re-vista, 2010. Disponível em:<<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/11361/6598>>. Acesso em 19 nov. 2023

CAPÍTULO 12- ABANDONO E EVASÃO ESCOLAR: PROBLEMAS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Jaqueline Rodrigues dos Santos

Mestranda em Ciências da Educação. E-mail: jaqueline.jusadv@gmail.com

RESUMO: O abandono e a evasão escolar são problemas que afetam a educação brasileira em todos os níveis e modalidade de ensino, em decorrência da distorção idade-série e conseqüentemente da entrada dos jovens no mercado de trabalho. Portanto, o presente artigo busca discutir a diferenciação desses conceitos, direitos à educação com base nas legislações e os programas efetivados. Para tal discussão, será utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica relacionadas ao tema, dando assim base para discussão acerca da problemática discutida e possíveis soluções para quedas nas taxas abandono e evasão escolar na educação básica brasileira, analisando nesse caso as políticas públicas implementadas através dos Programas educacionais que visam reduzir e erradicar os altos índices apresentados.

PALAVRAS-CHAVE: Abandono. Evasão escolar. Distorção idade-série. Políticas públicas.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir os índices de abandono e evasão escolar na educação básica no Brasil, tendo em vista os altos índices que permeiam as escolas públicas. É pertinente nessa discussão analisar as políticas públicas implementadas, com objetivo de monitorar as propostas de solução para esse problema que se tornou comum dentro dos espaços escolares.

Dentro dessas discussões veremos que o abandono e a evasão escolar embora sejam tratados como sinônimo, são analisadas em diferentes contextos, o que nos traz uma maior preocupação, pois as causas para os mesmos são diferenciadas, sendo a evasão provocada principalmente pela entrada dos jovens no mercado de trabalho e o retorno a vida estudantil torna-se cada vez mais difícil. Já o abandono, diz respeito aos alunos que estão frequentando a escola, mas decidem não continuar os estudos no ano letivo em curso, retornando em anos posteriores, gerando assim um outro problema no qual seria a distorção idade-série.

Como metodologia, foi realizado pesquisa bibliográfica que darão embasamento nas discussões apresentadas ao longo desse trabalho.

Distinção entre os conceitos de Abandono e Evasão Escolar nas Unidades Escolares da educação básica brasileira

Para iniciarmos as discussões acerca das taxas de abandono e evasão escolar na Educação Básica brasileira é pertinente entendermos que esses termos são distintos e utilizados em diferentes situações dentro do espaço escolar, embora muitas vezes empregamos como sendo sinônimos para nos referirmos aos alunos que deixam de estudar em uma determinada série ao qual está matriculado.

Muitas vezes a Escola não consegue acompanhar a vida estudantil do aluno após solicitar uma transferência seja para outra Unidade de Ensino dentro da mesma esfera ou para outro estado, por todas as dificuldades que o sistema educacional apresenta. Realizar o monitoramento e o destino desses alunos que deixam de frequentar o espaço escolar e não fazem matrícula dentro do ano letivo ou mesmo no ano seguinte na série para o qual está apto é uma tarefa longínqua de ser realizada dentro da Unidades de Ensino.

A distinção entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998), que entre tantas funções, tem como objetivo mapear as taxas de evasão e abandono escolar.

Nesse contexto, segundo Riffel e Malacarne (2010) *apud* FILHO, (2017), Evasão é o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade.

Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb (2012) aponta o abandono como o afastamento do aluno do sistema de ensino e desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência.

Mesmo com essa distinção adotada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que é um órgão governamental responsável pelo acompanhamento dos índices educacionais nas escolas públicas do Brasil, alguns autores preferem não adotar na prática essa diferenciação como podemos ver a seguir:

Steinbach (2012) e Pelissari (2012), *apud* FILHO (2017), adotam o termo abandono escolar, pois consideram “evasão” um “ato solitário”, levando a responsabilizar o aluno e os motivos externos pelo seu afastamento. Ferreira (2013) chama de “fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que vivencia o aluno em seu cotidiano”. Machado (2009) diz que “tratar da evasão é

tratar do fracasso escolar; o que pressupõe um sujeito que não logrou êxito em sua trajetória na escola”.

Segundo Viadero (2001) e Finn (1989), *apud* FILHO (2017), a evasão pode ser ainda representada por aqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível, pois estariam totalmente fora e excluído do contexto escolar.

Para Johann (2012, p. 65), *apud* FILHO (2017), a evasão é um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Esta situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, uma vez que não renovando a matrícula rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola.

Nesse caso, “abandono” significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar.

O direito a educação e as taxas de evasão e abandono escolar no Brasil

Está matriculado em uma escola e frequentar as aulas regularmente é um direito universal de todas as crianças e adolescentes e está assegurado em nossa Constituição no artigo 205 que diz claramente que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo esta promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Artigo 208 da nossa Carta Magna ainda garante que a educação é dever do Estado e será efetivada mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Nesse contexto, é perceptível que a oferta do ensino e a permanência dos alunos no espaço escolar não é responsabilidade apenas das pessoas ligadas diretamente ao processo escolar, mas também da família que deve contribuir com o

pleno desenvolvimento e sobretudo com o incentivo para que esse aluno tenha êxito estudantil.

O que podemos perceber é que muitas vezes os alunos que apresentam distorção idade-série são os mais susceptíveis ao abandono e fracasso escolar, pois é recorrente não demonstrarem interesse em continuar frequentando a escola, aonde os conteúdos tornam-se enfadonhos e não são interessantes para sua vivência e sua qualificação no mercado de trabalho. Isso é o que demonstra os dados divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 15/07/2020, apontando como causa principal da evasão escolar no Brasil a falta de interesse dos alunos, sendo esse o fator responsável por aproximadamente 40% dos casos de evasão.

Nesse contexto, a escola e os sistema de ensino nas três esferas (Municipal, Estadual e Federal) precisam repensar como os conteúdos e habilidades tratadas para cada série e etapa escolar, devem chegar até os alunos. Há uma grande necessidade de discussão e prática sobre as metodologias utilizadas e o que realmente deve ser ensinado sob pena da escola não conseguir cumprir seu papel de formar cidadãos, haja vista o elevado número de evasão e abandono escolar.

A Escola torna-se responsável pela permanência dos alunos uma vez que a legislação vigente lhe conferiu essa responsabilidade. Vejamos o que diz o artigo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96 que traz a garantia do acompanhamento dos estabelecimentos de ensino quanto a frequências dos alunos:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019).

Nesse contexto, acompanhar a frequência dos alunos como forma de evitar o abandono escolar torna-se uma rotina para os Profissionais da Educação, pois a escola tem o dever de comunicar a família e aos órgãos competentes casos de infrequências visando o retorno dos alunos ao espaço escolar e o sucesso estudantil dentro do ano letivo.

Com esse mesmo objetivo, o Estatuto da Criança e Adolescente, lei nº 8.069/90, também responsabiliza os estabelecimentos de ensino pelo acompanhamento e notificação dos órgãos responsáveis quanto a ausência e infrequência dos alunos à escola. É o que garante a referida Lei em seu artigo 56, II, que os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa de abandono escolar no país é de cerca de 11%, o que equivale a aproximadamente 1,3 milhão de jovens com idade entre 15 e 17 anos.

Esses dados nos fazem refletir que apesar dos esforços, há ainda um elevado número de alunos que não concluem a primeira etapa da vida escolar por diversos motivos dentre eles a falta de interesse, as condições precárias das escolas e a necessidade de contribuir com o sustento da família. Vejamos:

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) sobre educação, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que 40,2% dos jovens entre 15 e 29 anos que abandonaram os estudos indicaram como principal motivação a necessidade de trabalhar.

Infelizmente, as condições socioeconômicas ainda é um fator muito forte e determinante no que diz respeito ao prosseguimento dos alunos na vida escolar, pois muito jovens sentem a necessidade de ajudar a complementar a renda familiar e nesse caso, a opção é abandonar os estudos.

Segundo dados da Firjan Sesi/Pnud, publicados em 18 de abril de 2023, a evasão é mais acentuada e grave em locais onde as pessoas são mais vulneráveis e apenas 46% dos alunos mais pobres concluem o Ensino Médio.

Segundo Eduardo Eugenio Gouvêa Vieira, presidente da Firjan em um Seminário que debateu políticas públicas efetivas para o fim da evasão escolar, o ensino médio é um aprofundamento da divisão social do Brasil. Destacou:

“Esse trabalho mostra uma mazela que eu considero um escândalo. É preciso haver uma acolhida daqueles que não têm o que comer. Nós temos a obrigação moral de dar oportunidade a

todos os brasileiros e brasileiras e, com essa vazão escolar, nós não conseguimos atender às necessidades verdadeiras da população”

Como relatado acima, os índices de evasão são mais relevantes em camadas de pessoas mais vulneráveis, reforçando que entre tantas causas, a condição socioeconômica ainda é determinante para a permanência ou não dos alunos na escola.

Recentemente o Ministério da Educação divulgou os dados do Censo escolar 2023 que aponta que a evasão escolar no Ensino Fundamental atinge taxas 3% entre os alunos matriculados, sendo que na Educação Indígena está entre as maiores taxas, seguidas da Educação Especial.

No Ensino Médio, segundo esses mesmos dados, a taxa de evasão é maior e atinge 5,9% dos alunos matriculados e a situação se inverte: A educação Especial apresenta os maiores índices de evasão, seguidos da Educação Indígena.

Programas no combate à evasão e ao abandono escolar

Apesar dos elevados índices de evasão e abandono escolar, poucas são as políticas públicas implementadas pelos governos como forma de contribuir para a redução nesses números, acompanhamento e monitoramento da frequência diária dos alunos nas Unidades de Ensino, evitando assim a evasão e o abandono escolar entre alunos matriculados, mesmo com dados demonstrando que essa problemática é mais acentuada entre os jovens de faixa etária de 15 a 17 anos, idade em que muitos estão entrando no mercado de trabalho.

Podemos assim citar os programas criados pelo o MEC (Ministério da Educação):

O Programa “Brasil na Escola”, foi instituído pela Portaria nº 177, de 30 de março de 2021, cujo objetivo é combater a evasão escolar nos anos finais do ensino fundamental e incentivar a permanência de estudantes matriculados do 6º e 9º ano, através de estratégias e inovações para assegurar a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar com equidade.

O programa de “Bolsa Escola” que apesar de ser um programa social de renda mínima, está vinculada à educação e a frequência dos alunos à Escola, com exigência

de frequência mínima de 75% da carga horária para jovens de 16 a 17 anos e 85% de frequência mínima mensal para alunos de 6 a 15 anos para continuar recebendo o auxílio.

Recentemente foi criado o Programa “Pé de meia”, instituído pela Lei, nº 14.818/2024, destinado aos alunos do Ensino Médio, aonde os mesmos receberão incentivo financeiro-educacional, na modalidade poupança como incentivo aos estudos e permanência nessa Modalidade de Ensino.

Além desses programas de iniciativas realizadas pelo governo, os Municípios que aderem ao Selo Unicef, desenvolvem o programa “Busca Ativa” que visa resgatar os alunos que estão fora da escola em idade regular, através de parcerias e dos Profissionais da escola responsáveis por esse acompanhamento dos alunos.

Como podemos ver, poucas são as ações concretas que buscam solucionar o problema de evasão e abandono escolar.

Considerações Finais

Diante dos dados e das referências bibliográficas analisadas é possível afirmar que o problema da evasão e abandono escolar é frequente e comum nas Unidades Escolares brasileiras e apesar delas serem responsabilizadas pelas Legislações para acompanhar e notificar os referidos casos aos órgãos responsáveis, muitas vezes não está no alcance das mesmas solucionar essa problemática, lhe restando poucas alternativas e recursos para lidar com essa situação corriqueira.

É notório que outras políticas públicas precisam ser efetivadas somando forças com as já existentes dentro dos espaços escolares, como forma de oferecer aos jovens motivação para os mesmos continuarem a vida estudantil e dessa forma reduzir os índices de evasão e abandono escolar, haja vista que esse problema acarreta dentre muitos outros, a distorção-idade série e eleva também o número de jovens que não concluem a educação básica.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 de fev. de 2024.

Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 21 de fev. de 2024.

Lei 14.818/24 de 16 de janeiro de 2024. Dispõe sobre **Incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.818-de-16-de-janeiro-de-2024-538053523>. Acesso em 21 de fev. de 2024

Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em 10 de fev de 2024.

Ministério da Educação. **MEC participa de seminário de combate a evasão escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/outubro/mec-participa-de-seminario-de-combate-a-evacao-escolar> . Acesso 13 de fevereiro de 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
– Inep. Censo Escolar de 2022. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 13 de fev. de 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
– Inep. Censo Escolar de 2023. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf . Acesso em: 26 de fev. de 2024.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para o abandono escolar. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=Abandono+escolar>. Acesso em 21 de fev. de 2024.

Evasão escolar no Ensino Médio atinge meio milhão de jovens por ano e perpetua desigualdade, alerta estudo do PNUD e Firjan SESI. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/news/evacao-escolar-no-ensino-medio-atinge-meio-milhao-de-jovens-por-ano-e-perpetua-desigualdade-alerta-estudo-do-pnud-e-firjan-sesi>. Acesso em 20 de fev. de 2024

FERREIRA, F. A. **Fracasso e evasão escolar**. 2013. Disponível em: [Fracasso e Evasão Escolar - Educador Brasil Escola \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br) . Acesso em: 10 fev. 2024.

FILHO Raimundo Barbosa, Ronaldo Marcos de Lima Araújo **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. In <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito>. Acesso em 15 de fev. de 2024.

IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Formação em Ação**, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> Acesso em: 22 fev. 2024

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar, 2012**.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar> Acesso em: 22 fev. 2024

MACHADO, Márcia Rodrigues. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes** (MG, 2002 a 2006). 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNB, Brasília, DF, 2009

Percentual dos jovens indicam necessidade de trabalhar como principal motivação para abandono, diz estudos. **O Globo**. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2023/06/23/4>. Acesso em 20 de fev. de 2024.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR**, 2010

CAPÍTULO 13- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE INFANTIL

Maria Nayara de Gois Dias Silva

Licenciatura plena em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), Pós-Graduação nas áreas de Educação Infantil e Ens. Fundamental (FMB). Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Educação Básica (IFRN). Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical.

RESUMO: A presente pesquisa tem por objetivo compreender a importância do brincar na educação infantil e como esses brinquedos influenciam na personalidade das crianças. Realizamos nossa análise de estudo de acordo com cada objetivo específico, embasados em autores renomados e de referência na área, antigos e contemporâneos. No primeiro momento trata-se da importância do brincar no processo ensino/aprendizagem, no qual salientamos sobre a relevância dos jogos e brincadeiras na construção do aprendizado infantil, favorecendo o raciocínio, o desenvolvimento do senso crítico, social, cognitivo e afetivo. No segundo momento buscamos analisar sobre a construção da personalidade pacífica e harmoniosa com a natureza, que alguns brinquedos podem favorecer nesse contexto. Por último analisamos os tipos de brinquedos que despertam uma personalidade hostil, egoísta e agressiva, trazendo uma reflexão aos adultos e responsáveis dos pequenos. Desta maneira, concluímos que os jogos e brincadeiras são de grande relevância para o desenvolvimento infanto-juvenil, visto que, é um instrumento de construção de saberes no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Brinquedos. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Os brinquedos desempenham um papel significativo na construção da personalidade infantil, pois ajudam a desenvolver habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Brincar com diferentes tipos de brinquedos podem estimular a criatividade, promover a resolução de problemas e até mesmo moldar interesses e personalidades futuras. Além disso, os brinquedos podem refletir valores culturais e influenciar a forma como as crianças percebem o mundo ao seu redor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que a importância do brincar no desenvolvimento infantil é reconhecida como uma das maneiras fundamentais de desenvolver o aprendizado dos pequeninos. O brincar é considerado uma forma de expressão, socialização e construção de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.

Objetivamos com essa pesquisa compreender qual é a importância do brincar na educação infantil e como os brinquedos influenciam na construção da personalidade das crianças. Bem como, buscaremos compreender a influência

dos tipos de brinquedos que constroem uma personalidade de socialização, pacifista e humanizada, assim como identificaremos quais os brinquedos/jogos que podem desenvolver uma personalidade hostil, a partir da influência desses objetos.

O estudo baseou-se em pesquisas bibliográficas, onde buscamos embasamento teórico através de autores antigos e contemporâneos, tais como: SANTOS, MARLI PIRES; *KISHIMOTO*, TIZUKO MORCHIDA; ALMEIDA, IVANY LIMA; ALVES, CARVALHO, ALISSON MASSOTE; CARVALHO; VERA BARROS; SILVA, MÁRIO AUGUSTO. Além de autores como VYGOTSKY e WALLON estabelecendo uma relação com o desenvolvimento da aprendizagem e o método do brincar.

2. BRINCAR, APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO.

O brincar torna-se um elemento essencial no desenvolvimento da criança de modo que as brincadeiras e jogos vão se inserindo no cotidiano das mesmas desde brincadeiras livres até as que envolvem regras. Nesse sentido, a brincadeira e jogos são elementos que favorecem estímulos para a criança possibilitando a construção do conhecimento, estimulando o raciocínio, desenvolvendo senso crítico, social, cognitivo e afetivo. Assim a socialização nas brincadeiras permite que as crianças compreendam conceitos de companheirismo e de respeito com o outro.

Desse modo, Oliveira (2000) afirma que o ato de brincar ocorre como um processo de humanização, em que a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma eficaz, criando vínculos contínuos. Desta forma, as crianças são capazes de desenvolverem a sua capacidade lógica, de julgar, de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isso é importante para dá início à atividade cotidiana.

Nesse contexto, podemos entender que, os brinquedos e as brincadeiras são fundamentos relevantes de interação lúdica e afetiva. Para o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva é primordial que a criança construa o conhecimento, assimile os conteúdos trabalhados em sala de aula. O jogo é um excelente recurso metodológico que auxilia para facilitar a aprendizagem como processo social.

Assim, Carvalho (1992, p.28) afirma que:

(...) O ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato permanente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando- portanto em jogo.

Com base nos apontamentos do autor é possível compreender que as ações desenvolvidas no jogo devem ser criadas, planejadas e recriadas, proporcionando uma nova descoberta transformando-se em um novo jogo e uma nova maneira de jogar. Assim, quando a criança brinca mesmo sem entender fornece inúmeras informações ao seu respeito. O brincar permite estímulo ao seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente escolar, como também no âmbito familiar.

Zanluchi (2005, p.91) afirma que “A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia.”, nesse sentido, as crianças, tendo a oportunidade de brincar, estarão mais preparadas emocionalmente para controlar suas atitudes e emoções dentro do contexto social, obtendo assim resultados satisfatórios no desenrolar da sua vida. Desse modo, é brincando que a criança se desenvolve, já que brincando, ela tem toda uma riqueza do aprender fazendo, sem pressão ou medo de errar, com prazer pela busca do conhecimento. Através da brincadeira a criança tem a capacidade de adquirir conhecimentos sobre o mundo que a cerca, desenvolvendo sua comunicação e socialização com as pessoas. A criança que brinca adquire novas formas de pensar, de enfrentar situações e saber solucioná-las, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia.

Segundo Pires (1997), o brincar para a criança não é apenas momento de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades futuras. Assim, a experiência na brincadeira permite a criança uma tomada de decisões quanto aos papéis representados por elas, contribuindo para atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos. A brincadeira cria na criança uma nova forma de percepção e de desejo, eu fictício ao seu papel na brincadeira.

Kishimoto (2000) defende que a brincadeira e o jogo interferem diretamente no desenvolvimento da imaginação, da representação simbólica, da cognição, dos sentimentos, do prazer, das relações, da convivência, da criatividade, do movimento e da autoimagem dos indivíduos. Kishimoto (1999, p.110) complementa afirmando que: “é brincando que a criança aprende a socializar-se com as outras, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade”. A criança que brinca, envolve-se constantemente no mundo do trabalho, da cultura, da amizade, através de representações e experiências. A brincadeira é um espaço que a criança faz construções imaginárias para solucionar conflitos.

Assim, ao brincar a criança tem o poder de elaborar seus conceitos, explorando e inventando situações imaginárias, que tem um sentido importante na vida da mesma, já que esses aspectos são responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e social. As ações que se constituem em experimentação, descoberta, invenção, exercita o pensamento tornando um indivíduo o crítico, criativo e reflexivo.

Abramovich; Wajskap, (1995, p. 59) ressalta que:

“Brincar não é mentir nem fantasiar, a criança retira da sua vida os conteúdos de sua brincadeira através de impressões em sentimentos de vivência dos conhecimentos que aprendem das histórias que escutou, por isso para brincar é preciso entender que a brincadeira é uma atividade da imaginação.”

De acordo com a abordagem do autor podemos entender que quando a criança brinca, ela cria situações de seu cotidiano, coisas que vivência, representa um mundo criado por ela, que é fruto da sua imaginação. Na brincadeira a criança adquire habilidades para desenvolver o conhecimento que aprende, despertando sua criatividade para realidade por meio de representações simbólicas.

É importante destacarmos que o brincar é a essência da infância sendo este vínculo do crescimento que permite a criança explorar o mundo, descobrindo, conhecendo e possuindo melhor compreensão dos seus sentimentos, atribuindo sentido as suas ações.

Como enfatiza Kishimoto e Dos Santos (1997, p. 24),

“Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção.”

A partir da abordagem da autora é perceptível que ao brincar a criança cria situações incríveis usando sua imaginação. Desenvolve a interação, constrói seu próprio modo de pensar agir e de ser. Amplia sua capacidade de articular as ideias de assimilar os conteúdos trabalhados em sala e melhorando a sua compreensão de mundo. Desse modo, a brincadeira pressupõe um aprendizado significativo, uma vez que permite abrir possibilidades de distinção entre diferentes tipos de saberes.

Nesse contexto é pelo contato direto com brinquedos e materiais concretos ou pedagógicos que são estimuladas as primeiras conversas, as trocas de ideias, os contatos com os colegas, o imaginário infantil, a exploração e a descoberta de relações é brincando que a criança consegue organizar o mundo a sua volta. Contudo,

a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados.

A escola precisa trabalhar projetos lúdicos que viabilize uma aprendizagem efetiva, já que é através das vivências lúdicas que a criança atribui sentido ao mundo a sua volta, se apropria de conhecimentos que ajudarão a agir sobre o contexto social o qual está inserida.

Dessa forma, é importante trabalhar em sala de aula ações e propostas criativas e inovadoras, uma vez que por meio das atividades lúdicas criativas podemos desenvolver o raciocínio da criança, a coordenação, expressão de liberdade e aprimoramento de suas habilidades.

Haetinger, (2008, p.88) afirma que:

“Por isso é tão importante ministrarmos nossos alunos com criatividade. Esses jogos que unem arte e movimento conseguem de uma forma incrível o desenvolvimento com a criatividade plena do senso crítico. Só eles realmente tornam nossas vivências únicas, individuais, fornecendo bagagem para nosso procedimento pedagógico diário.”

Os jogos criativos e sua sistemática lúdica recriam a realidade, dando-nos oportunidade de o aluno pensar o novo e individual, que considere o coletivo, aceite o divergente e possa gerar uma sociedade em que todos valorizem a forma de pensar dos indivíduos.

Como assegura Winnicott (1975, p.63):

“O desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o lazer em si, um lazer que requer tempo e espaços próprios; um fazer que se constitui de experiências, culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos principais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros”

De acordo com as observações do autor, o brincar permite o desenvolvimento pleno dos indivíduos. A brincadeira simula reproduz, vivencia processos de socialização, compreende conteúdos, de modo formal e mais próximo do universo do aluno, possibilitando o prazer em aprender, além de explorar a criatividade e a imaginação, auxiliando na construção do processo de aprendizagem da criança.

Assim, o espaço escolar precisa ser um ambiente que garanta a utilização de recursos metodológicos lúdicos, com o intuito propiciar uma aprendizagem significativa com ações planejadas, com iniciativas valiosas e que os educadores

possam fazer a utilização de metodologia essenciais para que a criança se aproprie do conhecimento por meio do ato do brincar.

2.1 OS BRINQUEDOS E SUA FUNCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O brinquedo dá significado à brincadeira, é através dele que desenvolvemos as atividades lúdicas, ampliamos a aprendizagem dos discentes, é o momento que percebemos o desenvolvimento da personalidade infantil moldar-se.

Procuramos definir os termos brinquedos e brincadeiras do ponto de vista didático, para isso encontramos em Kishimoto (2001), as características para cada termo. Segundo esta autora:

[...] O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode –se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. [...] BRINCADEIRA: É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. [...] O brinquedo e a brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com jogo. (KISHIMOTO, 2001, p. 13; 18 e 21)

De acordo com o pensamento da autora, é fundamental estimular a criança a brincar. A brincadeira desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, contribuindo para o aprimoramento das habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Além disso, proporciona oportunidades para a expressão criativa, fortalece a imaginação, promove a resolução de problemas e facilita a socialização, contribuindo para um desenvolvimento saudável e equilibrado.

2.2 BRINQUEDOS DE JARDINAGEM

Os objetos de jardinagem colocam os indivíduos em contato direto com a natureza, desse modo, professores e responsáveis estão fomentando no indivíduo um comportamento de natureza pacifista, despertando o interesse, o sentimento de cuidar, preservar e de harmonia com o meio ambiente, promovendo a compreensão do meio ambiente.

Segundo Wallon (1979), as crianças têm uma índole única, que as diferencia como seres que sentem e pensam o mundo de uma maneira muito particular. E desde

muito pequenas estabelecem interações com pessoas que lhe são próximas e com o meio que as cercam, elas revelam o seu esforço para compreender o mundo em que vivem. Por isso, educadores e responsáveis precisam estar atentos para pequenos gestos e brincadeiras que rodeiam as crianças.

3. BRINQUEDOS QUE PODERÁ DESENVOLVER UMA PERSONALIDADE HOSTIL.

3.1 JOGOS DE VIDEOGAME

As tecnologias do século XXI impactam significativamente as dinâmicas familiares, tanto positiva quanto negativamente. Haja vista, o uso sem controle de dispositivos eletrônicos que resultar em desafios, como a falta de interação face a face, potencial isolamento social, entre outras situações, que abrem caminhos para jovens e crianças ficarem quase que integralmente isolados, vivendo no mundo virtual de jogos eletrônicos.

O vício em alguns jogos virtuais de combate, podem moldar a personalidade de um indivíduo em especial na adolescência. O conceito de adolescência não engloba apenas transformações físicas, mas também, todo o processo de mudança e adaptação psicológica, familiar e social, se essas transformações forem marcadas por um período de grande fervor emocional, acarretará na construção de uma personalidade hostil e agressiva.

Para elucidar sobre a nocividade que alguns jogos eletrônicos podem desenvolver, buscaremos embasamento em: *apud* ALVES e CARVALHO:

[...] Segundo Uhlmann e Swanson (2004) determinados jogos com conteúdo de violência podem levar o adolescente a perceber-se como agressivo. Em seu estudo, adolescentes que dedicavam muito de seu tempo a jogos de videogame com conteúdo de violência foram considerados mais hostis, discutiam com professores mais frequentemente, tinham maior probabilidade de se envolver em lutas físicas e pior desempenho escolar (Gentile, Lynch, Linder & Walsh, 2004, *apud* ALVES e CARVALHO, 2011, p.252).

Com base nos apontamentos dos autores, fica claro sobre a nocividade dos jogos de videogames e como ela é refletida no cotidiano infanto-juvenil. De modo, que devemos estar atentos ao presentear crianças com games aparentemente inofensivo, porém seu conteúdo estar cheio de distrações brutais, que fomenta no indivíduo um comportamento agressivo e hostil, alterando assim sua personalidade.

A formação da mentalidade de alguns indivíduos, diante de jogos violentos, pode levar a cultivar comportamentos delinquentes, pois as brincadeiras saudáveis e

o convívio familiar perdem espaço para os games de combater. Logo, devemos estar sempre em alerta, visto que, a seleção dos jogos violentos moldará a personalidade de um indivíduo de forma gradual gerando danos em seu cognitivo.

3.2 BRINCADEIRAS COM ARMAS DE PLÁSTICOS

Outro questionamento diz respeito às crianças brincarem com objetos semelhantes a arma de fogo, como revólver de plásticos e pistolas com água, por exemplo. Podemos refletir sobre que tipo de habilidades e pensamentos está sendo desenvolvido nesses indivíduos, que tem na brincadeira a normalização de atirar no coleguinha.

Essas e outras reflexões devem fazer parte do pensamento adulto ao presentear crianças com objetos que estimulam um comportamento hostil, visto que, é um período da vida em que está sendo formulado personalidades e caráter de um futuro cidadão.

Os especialistas geralmente recomendam evitar que crianças brinquem com objetos que se assemelham a armas de fogo. Isso pode ajudar a evitar a normalização da violência e promover um ambiente mais seguro e saudável para o desenvolvimento infanto-juvenil. Em vez disso, incentivar brincadeiras que promovam a imaginação, cooperação e resolução de problemas é uma abordagem positiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a prática do brincar é fundamental na formação da personalidade infantil, pois permite o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Através das experiências lúdicas, as crianças exploram o mundo, aprendem a lidar com desafios, desenvolvem a criatividade e constroem as bases para relações saudáveis e um crescimento equilibrado

Desta forma, foi possível perceber que a influência dos brinquedos na construção da personalidade infantil é significativa, moldando valores, estimulando a criatividade e promovendo habilidades sociais. A escolha e a interação com brinquedos/jogos desempenham um papel crucial no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, contribuindo para a formação de personalidades únicas e resilientes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICZA; WAISKOP, G. Criches. **Atividades para crianças de 0 a 6 anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

ALVES, L.; CARVALHO, A. M. **Videogame: é do bem ou do mal? Como orientar pais**. Revista de Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 2, p. 251-258, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a08v16n2.pdf>> Acessado em: 11 de jan. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acessado em: 16/FEV de 2024.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

DE ALMEIDA. Ivany Lima. **A influência do brinquedo na formação da criança na faixa etária de 4 a 5 anos**. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-do-brinquedo-na-formacao-da-crianca-na-faixa-etaria-de-4-a-5-anos/115493>> acessado em: 06 de ago. de 2019.

DE OLIVEIRA, Vera Barros (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DOS SANTOS, Santa Marli Pires (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: vozes, 1997.

HAETINGER, Max Gunther; HAETINGER, Daniela. **Jogos, recreação e lazer**. 2ª Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

KISHIMOTO. T. M. **Brinquedo e brincadeira**. In SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (org.) 4ª ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 2000.

_____. **Brinquedo e brincadeira**. Usos e significações dentro de contextos culturais. In SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (org.) 4ª ed. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: vozes, 1997.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, Elisângela C. S. **Brincar e Aprender: Qual o lugar da brincadeira no ensino fundamental.** Monografia. Angra dos Reis, 2017.

SILVA, Mário Augusto. **A importância das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.** Disponível em: <<https://meuartigo.brasescola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-das-brincadeiras-no-processo-ensino-aprendizagem-educacao-infantil.htm>> Acesso em: 07 de jan. de 2024.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975. Disponível em: <<https://monografias.brasescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>> acessado em: 10 de jan. de 2024.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Vega/Universidade, 1979.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação.** Londrina: O autor, 2005.

CAPÍTULO 14- MULHERES QUILOMBOLAS DO CAMUCIM: MEMÓRIAS, RESISTÊNCIAS E VIVÊNCIAS QUE INSPIRAM TRANSFORMAÇÃO

Aldinês Rodrigues de Medeiros Correia

Licenciatura em Pedagogia pela universidade UVA Especialista em alfabetização, pela FACEN/RN.
Especialista em Neuropsicopedagogia e psicopedagogia. Mestrando em Ciências da Educação.

Alisson Gardenio Augusto Santiago

Professor da Rede Estadual de Educação do RN e do Município de Nata/RN; Graduado em Matemática pela UFRN; Mestrando em Ciências da Educação

Agivan Maria Lopes Godeiro

Servidora da Rede Estadual de Educação do RN; Graduada em Letras pela UFRN; Mestranda em Ciências da Educação.

Jaqueline Pimenta Castro

Servidora da Rede Estadual de Educação do RN
Graduada em Pedagogia pela UNINASSAU. Especialista em Neuropsicologia. Mestranda em Ciências da Educação.

Marcos Antonio Galdino

Graduado em Pedagogia pela universidade Estadual Vale do Acaraú - CE Graduado em Filosofia pela FAMEESP. Pós-Graduado em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Italo Brasileiro

RESUMO: Esse trabalho versa sobre o processo de sobrevivência das mulheres do Quilombo do Camucim, localizado no município de Arêz, RN, a 67km da capital, Natal. Trata-se de uma comunidade que tem uma população de aproximadamente dois mil habitantes, contando com mais de quatrocentos anos de resistência, com costumes e modo de vida singular. Desse universo feminino, objetivamos abordar os aspectos qualitativos da sua realidade histórica, social, econômica e cultural. Elas na maioria das vezes, sobrevivem economicamente da coleta do marisco. São as denominadas marisqueiras, que sustentam com essa atividade suas famílias. Observa-se que muitas ainda estudam para poder ajudar seus filhos nas atividades escolares, outras, apesar do desafio do preconceito e do racismo, conseguem superá-los, concluindo uma graduação. Essa pesquisa de abordagem Qualitativa com natureza etnográfica, teve como instrumentos coleta de dados, utilizamos observação participante, entrevistas, gravações de narrativas e fotografias. Como suporte referencial, BOSI (1979); PACHECO (2001); BONETTI (2017); ALBERTI (2012); Ribeiro (2017). Os dados revelam que as mulheres quilombolas marisqueiras são símbolo de resistência e os quilombolas que conseguem concluir graduação em Pedagogia e licenciaturas, ainda não conseguem viver economicamente da profissão, não obstante tornaram-se símbolo de inspiração para comunidade feminina quilombola de Camucim, contribuindo para nutrir seus sonhos e manter suas tradições.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres Quilombolas. Memórias. Resistência.

INTRODUÇÃO

O passado não é o problema e sim a morada do presente, nele elas recriam o futuro mantendo vivas as lembranças das memórias do seu povo. A luta não destruiu

os sonhos dessas mulheres do Quilombo do Camucim, elas trabalham duro mantendo viva sua história e principalmente sua cultura. Essas mulheres têm sua fonte de renda do trabalho do marisco e da agricultura e no tempo livre fazem artesanatos pra vender na feirinha da cidade de Arêz, onde residem, esse município fica localizado a 67km da Capital do Estado do Rio Grande do Norte, que tem grande participação na história do nosso país, nos aspectos econômicos, políticos e culturais, com índice elevado de afrodescendentes (62,8% de negros) em sua população, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2022), além de ser uma região em que as origens das representações culturais são fundamentadas nas religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. Superarem os desafios que surgiram no decorrer de suas vidas, percebendo a constante preocupação com a manutenção da herança deixadas por seus antepassados, seja para seu aperfeiçoamento, seja para a formação do seu povo. Procuramos ainda, conhecer a história da comunidade quilombola do Camucim, com base nas experiências das mulheres e em suas ações para a efetivação de políticas públicas e perpetuação de sua história.

A escolha dessas mulheres ocorreu voluntariamente, apesar de ter como prioridades os seguintes critérios: ser do Quilombo; ser mulher; ser pobre, está desprotegida diante de uma sociedade que ainda ver a mulher como ser inferior, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas:

IBGE, 2022, mostra que no Rio Grande do Norte que 96,2% das mulheres, vivem desprotegida do trabalho sendo 53,5% delas são negras, mesmo diante de um momento em que as mulheres negras são símbolos de força e inspiração representada por mulheres do passado, símbolos históricos da resistência da mulher. Segundo a Revista Galileu, matéria escrita por LARISSA LOPES, 12 AGO 2020.

O processo de sobrevivência das mulheres do Quilombo do Camucim. Esse quilombo carrega consigo uma rica história de mais de quatrocentos anos de resistência, moldando uma comunidade com costumes e modo de vida singulares. O foco dessa pesquisa recai sobre o universo feminino dessa comunidade, com o objetivo de abordar de maneira aprofundada os aspectos qualitativos que permeiam sua realidade histórica, social, econômica e cultural. No âmago dessa resistência, as mulheres do Quilombo do Camucim emergem como protagonistas, desempenhando papéis fundamentais na sustentação de suas famílias.

A economia dessa comunidade, em grande parte, gira em torno da coleta de mariscos e as mulheres desempenham um papel crucial nessa atividade, sendo

conhecidas como marisqueiras. É através dessa prática ancestral que elas conseguem prover o sustento de suas famílias, enfrentando desafios cotidianos com resiliência e determinação.

Além de contribuírem para o sustento familiar, muitas dessas mulheres também buscam o conhecimento acadêmico, dedicando-se aos estudos para auxiliar seus filhos nas atividades escolares. Algumas, mesmo diante dos desafios do preconceito e do racismo, superam tais obstáculos, concluindo graduações e tornando-se exemplos de superação e perseverança.

A abordagem metodológica dessa pesquisa é qualitativa, com natureza etnográfica, empregando instrumentos de coleta de dados como observação participante, entrevistas, gravações de narrativas e fotografias. Essas ferramentas possibilitam uma compreensão mais profunda e contextualizada da realidade das mulheres do Quilombo do Camucim, permitindo a captura de suas vozes, experiências e contribuições para a preservação da cultura quilombola.

Não se espere, porém uma história linear ou mesmo ausência de contradições entre aquilo que é narrado por essas pessoas e os registros históricos. E tampouco se deve supor da parte dos autores uma postura de exterioridade em relação à trama dos acontecimentos. Bem ao contrário. Afirmam que:

Não nos cabem aqui interpretar as contradições ideológicas dos sujeitos que participaram da cena pública. Já se disse que “paradoxo” é o nome que damos à ignorância das causas mais profundas das atitudes humanas... Explicar essas múltiplas combinações (paulistismo de tradição mais ademarismo; ou tenentismo mais paulistismo mais comunismo; ou integralismo mais getulismo mais socialismo) é tarefa reservada a nossos cientistas políticos, que já devem ter-se adestrado a estes malabarismos. O que nos chama a atenção é o modo pelo qual o sujeito vai misturando na sua narrativa memorialista a marcação pessoal dos fatos com a estilização de pessoas e situações e, aqui e ali, a crítica da própria ideologia. (Bosi, 1994, pp. 458-459)

Esse estudo, ancorado em uma base teórica sólida, busca lançar luz sobre a importância dessas mulheres na manutenção da identidade e da resistência cultural do Quilombo do Camucim. Ao destacar suas histórias de luta, resiliência e superação, o trabalho visa contribuir para o reconhecimento e valorização dessa comunidade, promovendo uma compreensão mais ampla das complexidades envolvidas na preservação das tradições quilombolas no contexto contemporâneo.

O TRABALHO DE INSPIRAÇÃO, ESTÁ NAS GUERREIRAS DA HITÓRIA

1- Dandara dos Palmares (século 17): Líder feminina do Quilombo dos Palmares, Dandara era companheira de Zumbi dos Palmares, com quem teria tido três filhos. Ao longo de décadas, a matriarca participou de decisões políticas e militares em prol da luta pela abolição da escravidão e assumiu o compromisso de lutar pela liberdade das cerca de 30 mil pessoas que chegaram a compor o quilombo. Resistiu ao poder dos colonizadores europeus até sua morte: acredita-se que ela teria se jogado de uma pedra para que as forças militares que tomaram o quilombo no fim do século 17 não a capturassem e a escravizassem novamente.

2- Tereza de Benguela (século 18): Parceira de José Piolho, líder do maior quilombo do Mato Grosso, Tereza de Benguela assumiu o comando do refúgio após a morte do companheiro. Por duas décadas, ela esteve à frente das decisões políticas, econômicas e administrativas do grupo, que era formado por negros e indígenas que resistiam à escravidão. A estrutura do Quilombo do Quariterê (ou do Piolho) compreendia um parlamento para discutir questões da população local, sistemas de defesa e também de cultivo, como algodão, feijão e milho. Com o sucesso da organização do quilombo, ela ficou conhecida como Rainha Tereza e se tornou símbolo de resistência. Desde 2014, é celebrado o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra em 25 de julho.

3- Maria Firmina dos Reis (1822 - 1917): Nascida em São Luís do Maranhão, a professora Maria Firmina dos Reis é conhecida como a primeira romancista do Brasil. Seu único livro, **Úrsula**, de 1859, é considerado a primeira obra literária brasileira a fazer críticas à escravidão, superando **O Navio Negreiro** (1870), de Castro Alves, e **A Escrava Isaura** (1875), de Bernardo Guimarães. Apesar de ter sido bem recebida pela crítica local em sua época, a publicação acabou sendo esquecida — até ser reencontrada em 1962 pelo historiador Horácio de Almeida em um sebo. Com poucos registros sobre sua história, boa parte da vida de Maria Firmina permanece um mistério para os pesquisadores. Sabe-se que era filha de uma escrava alforriada e um homem negro. Depois de ficar órfã, foi viver em Guimarães, no litoral maranhense, com uma tia. Trabalhou como professora de primário até 1881, quando se aposentou. Um ano antes fundou a primeira escola mista do Maranhão, onde

crianças eram alfabetizadas gratuitamente. Ainda como autora, escreveu diversos textos em jornais, deixando clara sua posição abolicionista.

4- Antonieta de Barros (1901 - 1952): Nascida em Santa Catarina, a educadora Antonieta de Barros foi uma importante política na luta contra o racismo e o machismo na região Sul. Recém-formada na Escola Normal Catarinense, instituição que preparava professores na época, criou em 1922 um curso para alfabetizar a população carente. Também fundou o jornal **A Semana**, em que publicava seus artigos sobre educação e desigualdade racial e de gênero. Seu ingresso na política começa concomitantemente ao sufrágio feminino no Brasil. Conquistado em 1932, o direito ao voto estendido às mulheres foi consolidado na Constituição em 1934, ano em que Barros se tornou suplente do Partido Liberal Catarinense (PLC). Como o engenheiro agrônomo Leônidas Coelho de Souza não pôde assumir o cargo, a educadora cumpriu o mandato de 1935 a 1937, tornando-se a primeira deputada de Santa Catarina e a primeira deputada negra do Brasil. Em 19 de julho de 1937, conquistou outro feito: tornou-se a primeira mulher a presidir uma sessão da Assembleia Legislativa no Brasil.

E muitas outras mulheres negras que não se deixaram levar pelo racismo e o machismo servem de fonte de inspiração para mulheres guerreira do quilombo do camucim, inclusive as conterrâneas, mulheres que se formaram em uma faculdade e são professoras na comunidade.

REFERENCIAL TEÓRICO (OU REVISÃO DE LITERATURA)

Bosi traz em seu livro **Memórias e Sociedade** que a importância da memória contada é uma memória participante, porque foi a história vivida por alguém, e que quando ouvimos suas histórias vivemos um pouco delas. Refletindo sobre as memórias é que vejo realmente que a gente é pobre, quando a gente não convive com os velhos, perdemos de ouvir suas histórias, eles são pessoas muito ricas, eles guardam ligações do passado, da época que eles viveram, e assim que construímos saberes que vão além do nosso saber, e muitas dessas mulheres não tem suporte educacional em sua casa ou na sociedade, porque em algum momento da vida delas elas foram excluídas por motivos que as colocaram no seu trabalho diário, um deles é a fome, outro o preconceito e o machismo.

Essas famílias dependem da terra cedida por proprietários no período de chuvas, onde elas plantam e esperam a colheita e neste intervalo de tempo as mulheres vão para a pesca do marisco.

De acordo com a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010.

Art. 1º Essa Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

O Cotidiano de Mulheres Quilombolas e as Práticas de Resistência

Eu tenho a cor do meu povo, a cor da minha gente
(Bluesman, 2018, canção de Baco Exu do Blues)

O cotidiano das mulheres quilombolas do Quilombo do Camucim, situado no município de Arêz, RN, a 67 km da capital Natal, é marcado por uma tradição de mais de quatrocentos anos de resistência, que moldou uma comunidade única com costumes e um modo de vida singular.

No âmbito desse universo feminino, o objetivo dessa pesquisa é mergulhar nos aspectos qualitativos que permeiam a realidade histórica, social, econômica e cultural dessas mulheres. A sobrevivência econômica da maioria delas está intrinsecamente ligada à coleta de mariscos, atividade desempenhada por aquelas que são conhecidas como marisqueiras. Essas mulheres desempenham um papel central na sustentação de suas famílias, garantindo não apenas o sustento, mas também preservando tradições ancestrais ligadas à subsistência.

A dedicação ao estudo também se destaca entre as mulheres do Quilombo. Muitas delas buscam a educação não apenas para seu próprio enriquecimento pessoal, mas também para apoiar seus filhos nas atividades escolares. Essa busca pelo conhecimento é uma manifestação concreta da importância atribuída à educação como meio de empoderamento e transformação nas comunidades quilombolas.

Entretanto o cotidiano dessas mulheres não está isento de desafios, incluindo o enfrentamento do preconceito e do racismo. Apesar dessas adversidades, diversas

mulheres conseguem superar barreiras, concluindo graduações e se tornando agentes de mudança em suas comunidades.

A pesquisa, utilizando uma abordagem qualitativa com natureza etnográfica, emprega uma variedade de instrumentos de coleta de dados, como observação participante, entrevistas, gravações de narrativas e fotografias. Essas ferramentas são essenciais para capturar a riqueza e a complexidade das experiências cotidianas das mulheres do Quilombo do Camucim, proporcionando uma visão mais profunda e autêntica de suas vidas.

Ao trazer à tona as práticas de resistência dessas mulheres, o artigo não apenas documenta suas histórias individuais, mas também contribui para um entendimento mais amplo das dinâmicas sociais, culturais e econômicas que permeiam o Quilombo do Camucim. Esse trabalho visa, assim, reconhecer e valorizar as contribuições dessas mulheres para a preservação da identidade quilombola, ressaltando a importância da diversidade cultural e da resistência em contextos históricos e contemporâneos.

As ocupações realizadas pelas participantes são atravessadas pela disparidade de gênero, pois as mulheres dividem o tempo entre a realização das atividades domésticas, a criação dos filhos e família e ainda o trabalho na roça, todas de sua exclusiva responsabilidade, com raríssimas exceções.

Esse artigo de abordagem qualitativa, com natureza etnográfica como instrumentos de coleta de dados utilizou: a observação participante, entrevistas, gravações de narrativas e fotografias. Como suporte referencial, BOSI (1979); Os dados revelam que as mulheres quilombolas marisqueiras são símbolo de resistência e as mesmas que conseguem concluir graduação em pedagogia e licenciaturas, ainda não conseguem viver economicamente da profissão, não obstante tornaram-se símbolo de inspiração para comunidade feminina quilombola de Camucim, contribuindo para nutrir seus sonhos e manter suas tradições.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso artigo revelou que as mulheres desempenham papéis fundamentais nas ocupações do Quilombo do Camucim, sendo responsáveis por atividades essenciais para o sustento familiar, como a agricultura sustentável, com destaque para o cultivo

da mandioca, a pesca do marisco e a organização das atividades comunitárias. O estudo também evidenciou que a união entre essas mulheres cria uma poderosa rede de solidariedade e apoio, fundamental para a resistência frente às adversidades.

Apesar do reconhecimento da importância do trabalho e do cuidado individual e coletivo no quilombo, nosso estudo destacou as injustiças ocupacionais que permeiam o cotidiano dessa população. O racismo, sexismo, colonialismo e a desvalorização do trabalho resultam em violações de direitos, desafiando a construção de uma sociedade mais justa.

Contudo é crucial entender que essa luta transcende as fronteiras do Quilombo do Camucim, abrangendo toda a sociedade. As mulheres negras, quilombolas e indígenas são protagonistas nesse enfrentamento, porém a responsabilidade por uma transformação social equitativa é coletiva. É imperativo que as mulheres não brancas se comprometam com a busca pela justiça ocupacional, unindo forças em prol da cidadania e emancipação social.

A preservação dos valores, cultura e costumes afro-brasileiros é essencial, evitando abordagens universalistas que não representam a diversidade étnica. Reconhecendo que as disparidades de gênero, desigualdades sociais e racismo permeiam as ocupações, propomos a necessidade de lideranças quilombolas em instâncias cruciais, como Escolas, Secretarias e Assistência social em Arêz. Essa representação nas esferas decisórias é vital para que as mulheres quilombolas possam desempenhar suas ocupações plenamente, realizando seu potencial e assegurando equidade em suas oportunidades.

É relevante ressaltar a escassez de estudos sobre lideranças de mulheres quilombolas no Brasil. Diante disso é urgente que essas líderes assumam compromissos ético-políticos embasados na perspectiva crítica do feminismo afro-latino-americano e nas abordagens teórico-metodológicas das práticas coletivas. Somente assim será possível construir intervenções capazes de promover mudanças sociais efetivas e duradouras.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. São Paulo: T.A Queiroz, 1979.

Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- **Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial**; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 20 de março de 2023.

CAPÍTULO 15- GESTÃO DEMOCRÁTICA-PARTICIPATIVA: FATOR ESSENCIAL PARA UMA ABORDAGEM INCLUSIVA E HUMANIZADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Marinês Nobrega de Medeiros Moura

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Professora da Rede Estadual de Ensino do RN.

Marinalva Cavalcante de Lima

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino do RN.

RESUMO: O presente artigo realiza uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar a gestão democrática-participativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A metodologia adotada envolve a revisão da literatura acadêmica, com foco nas obras de José Carlos Libâneo (2001; 2010; 2015), Paulo Freire (1967; 1987; 1989; 1996) e Heloísa Lück (2005; 2009; 2013). Por meio dessa abordagem, busca-se compreender as dimensões da gestão democrática-participativa e o seu impacto na promoção de uma educação inclusiva e humanizada na EJA. O estudo destaca a importância da participação ativa dos membros da comunidade escolar na tomada de decisões, bem como a necessidade de estratégias pedagógicas flexíveis que atendam às diversas demandas dos educandos. A gestão democrática-participativa é um elemento essencial para lidar com os desafios da Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para a construção de uma abordagem educacional mais igualitária e democrática. Por fim, reconhece-se que o artigo apresenta uma análise específica, mas limitada, da gestão democrática na EJA, sugerindo uma abordagem cautelosa ao interpretar seus resultados e conclusões.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática; EJA; Inclusão; Participação.

ABSTRACT: This article carries out a bibliographical research with the objective of analyzing democratic-participatory management in Youth and Adult Education (EJA). The methodology adopted involves the review of academic literature, focusing on the works of José Carlos Libâneo (2001; 2010; 2015), Paulo Freire (1967; 1987; 1989; 1996) and Heloísa Lück (2005; 2009; 2013). Through this approach, it seeks to understand the dimensions of democratic-participatory management and its impact on promoting inclusive and humanized education in EJA. The study highlights the importance of active participation of members of the school community in decision-making, as well as the need for flexible pedagogical strategies that meet the diverse demands of the students. Democratic-participatory management is an essential element in dealing with the challenges of Youth and Adult Education, contributing to the construction of a more egalitarian and democratic educational approach. Finally, it is acknowledged that the article presents a specific, but limited, analysis of democratic management in EJA, suggesting a cautious approach when interpreting its results and conclusions.

KEYWORDS: Democratic management; EJA; Inclusion; Participation.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) demanda uma atenção específica, sobretudo no que se refere ao acolhimento dos educandos que frequentemente se sentem excluídos devido a obstáculos enfrentados ao longo de suas trajetórias educacionais, como a falta de acesso à escola na idade ideal e questões de

preconceito. Reconhecendo essa diversidade, é fundamental adotar estratégias pedagógicas flexíveis, com ênfase na gestão democrática-participativa, para promover a equidade e garantir a dignidade de todos os aprendizes. Este artigo baseia-se em uma abordagem metodológica fundamentada na pesquisa bibliográfica, utilizando as contribuições de José Carlos Libâneo (2001; 2010; 2015), Paulo Freire (1967; 1987; 1989; 1996) e Heloísa Lück (2005; 2009; 2013). para analisar a gestão democrática-participativa na EJA. O objetivo é compreender como essa abordagem pode promover uma educação inclusiva e humanizada para os educandos da EJA. Embora reconheçamos as limitações deste estudo, que não pretende abordar exaustivamente todas as nuances do tema, esperamos que esta análise contribua para uma reflexão mais ampla sobre a importância da gestão democrática na Educação de Jovens e Adultos.

2 BASE LEGAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Carta Magna de 1988 destaca a gestão democrática como um dos princípios fundamentais para o sistema educacional brasileiro. Esse princípio encontra regulamentação em leis complementares, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente em sua meta 19. Essa legislação adicional detalha e especifica as diretrizes e metas relacionadas à implementação efetiva da gestão democrática no contexto educacional, reforçando, assim, a importância deste princípio para a condução do sistema educacional no país. Assim, a gestão democrática é expressamente contemplada na Constituição Brasileira e encontra respaldo legal na legislação vigente, notadamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei n.º 9394/96). O inciso VIII do art. 3º dessa legislação, que delinea os princípios norteadores do ensino, explicita a imperatividade da gestão democrática no âmbito do ensino público. O art. 14 também se dedica à temática da gestão democrática do ensino, direcionando as atividades de escolas e universidades ao mesmo tempo que fomenta a participação da comunidade. Adicionalmente, o art. 15 confere às escolas públicas de educação básica uma crescente autonomia para tomar decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, desde que estejam em consonância com

as normas das finanças públicas. A Resolução da LDB-9394/96, de 1996, em seu art. 15, estabelece que

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 2023, p. 17).

Os artigos citados delineiam a imperatividade do desenvolvimento, organização e exercício da gestão democrática da educação. Consolidando assim a relevância e obrigatoriedade da gestão democrática como um fundamento essencial no âmbito educacional. É oportuno destacar que a gestão democrática no contexto do ensino superior é respaldada pela LDB. O art. 56 desta legislação estabelece que as instituições públicas de educação superior devem aderir ao princípio da gestão democrática, garantindo a existência de órgãos colegiados deliberativos. Esse dispositivo legal destaca a viabilidade de estabelecer uma instituição de ensino na qual os indivíduos possam participar de maneira efetiva, fomentando, desse modo, um ambiente escolar caracterizado pela participação ativa dos diversos sujeitos envolvidos. É relevante salientar que a Constituição Federal de 1988, conforme o art. 206, inciso VI, reforça a importância da gestão democrática no ensino público, posicionando-a como um dos princípios orientadores fundamentais da educação no país. Tal artigo, ao ratificar que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: inciso VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 2016, p. 123), consolida a obrigatoriedade e a conformidade da gestão democrática com a normativa legal. Essa disposição legal destaca a importância de garantir que a gestão democrática seja implementada de acordo com as normativas estabelecidas, fortalecendo, assim, a base legal para sua efetivação no sistema educacional brasileiro. Portanto, a gestão democrática, respaldada por leis e reforçada no contexto do ensino público, visa promover a participação ativa dos diversos atores envolvidos, consolidando-se como um dos fundamentos orientadores cruciais para a efetividade do sistema educacional no país. Essa estrutura legal, ao definir diretrizes claras e princípios robustos, estabelece as bases para uma administração educacional participativa e inclusiva, alinhada aos princípios democráticos que fundamentam o desenvolvimento da sociedade brasileira.

3 CONSTRUINDO CAMINHOS: DESVELANDO AS DIMENSÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA-PARTICIPATIVA ATRAVÉS DAS LENTES DE LIBÂNEO, FREIRE E LÜCK

Nos últimos anos, a busca por práticas educacionais que respeitem os direitos individuais, promovam a igualdade e reconheçam a diversidade tem impulsionado a atenção para a gestão democrática-participativa. Ao considerar a visão de autores proeminentes, como Libâneo, Freire e Lück, entre outros, emerge a compreensão de que a gestão democrática não é apenas um método administrativo, mas uma filosofia que nutre a autonomia, a responsabilidade coletiva e a formação cidadã. A gestão democrática-participativa destaca-se como uma abordagem que vai além da administração tradicional, envolvendo ativamente todos os membros da comunidade escolar nas decisões. Nesse enfoque, Libâneo (2001, p. 7) aponta que

A gestão democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.

Libâneo (2001) destaca aspectos fundamentais da gestão democrática-participativa, ressaltando sua ênfase na participação ativa da comunidade escolar no processo decisório. Nesse modelo, a docência é reconhecida como um trabalho interativo, destacando a importância da colaboração e interação entre professores, alunos, pais e demais membros da comunidade educacional. Paulo Freire também defende arduamente a gestão democrática-participativa nas escolas, destacando a importância das assembleias e conselhos escolares como instrumentos essenciais para a construção coletiva do conhecimento e para a promoção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

A participação ativa de todos os envolvidos no processo decisório é vista como um meio de fortalecer os vínculos entre a escola e a comunidade, contribuindo para um ambiente educacional mais democrático e eficaz. Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do oprimido*, critica impetuosamente a tradicional “educação bancária”, marcada pela mera transferência de informação do educador para os educandos. Consequentemente, ele advoga pela educação problematizadora, um método ativo e

colaborativo de construção de conhecimento. Para Freire, a educação deve ser um ato cognoscente, transcendendo a concepção hierárquica tradicional e enfatizando a necessidade de superar a contradição entre educador e educandos. Ele afirma que

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos (1987, p. 39).

Freire (1987) ainda destaca que a educação libertadora não deve ser uma comunicação de informações de um único lado, mas sim uma situação gnosiológica, na qual o objeto de conhecimento atua como mediador entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, o educador e os educandos são sujeitos cognoscentes que participam ativamente da construção do conhecimento, rompendo com a ideia hierárquica tradicional. Lück, por sua vez, ressalta que o enfoque primordial da gestão democrática repousa na formação do aluno e no processo de aprendizagem. A autora destaca que todos os procedimentos e iniciativas participativas implementados pela escola têm sua justificativa plenamente fundamentada na medida em que são direcionados para aprimorar os resultados dos alunos (Lück, 2009). Isso nos leva à compreensão de que o currículo escolar deve estar sempre alinhado às necessidades educativas dos educandos, proporcionando uma abordagem educacional mais centrada no aluno. Esse alinhamento entre currículo e necessidades dos educandos é possível por meio de uma gestão democrática-participativa, que incita a mobilização e organização dos sujeitos da EJA. A participação ativa dos alunos, aliada à tomada de decisões compartilhada, contribui para uma gestão escolar mais efetiva e adequada às peculiaridades desse público, possibilitando, assim, a construção de um ambiente educacional mais justo e igualitário. Nesse contexto, Lück (2009, p. 75) defende que “[...] gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais [...]”. Aqui, a autora deixa claro o conceito central da gestão democrática, ressaltando que a sua essência está na mobilização e organização das pessoas de maneira coletiva, visando à promoção de objetivos

educacionais. Esse modelo de gestão reconhece a importância de uma abordagem participativa e inclusiva. Dentro desse contexto, ela se revela como um caminho fundamental para assegurar que a diversidade seja não apenas reconhecida, mas incorporada de maneira efetiva nas práticas pedagógicas e decisões escolares. Esse compromisso com a inclusão e consideração das diferentes necessidades dos estudantes confere à gestão democrática-participativa um caráter humanizado. A gestão democrática-participativa ressalta a importância da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, especialmente os professores. Nesse contexto, Lück (2013, p. 33-34) destaca que

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. Assim, os problemas e situações desejados são apontados pelo próprio grupo, e não apenas pelo diretor da escola [...].

A autora ainda ressalta um aspecto crucial da gestão democrática na educação, destacando a importância da participação ativa e coletiva dos professores no processo de tomada de decisões e na melhoria das práticas escolares. Essa participação efetiva dos professores assume uma relevância ainda maior quando consideramos o contexto da EJA, em que a participação ativa dos professores se torna fundamental para encarar os desafios específicos enfrentados por esse segmento de ensino.

Além das contribuições de Lück (2013), o pensamento de Paulo Freire oferece *insights* valiosos para a compreensão da importância da participação ativa dos professores na gestão democrática-participativa, especialmente para a EJA. Na visão de Freire, os professores devem adotar metodologias participativas, como a problematização de temas relevantes para a vida dos estudantes, incentivando o diálogo e a construção coletiva de conhecimento. Como afirmava o educador, “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer ao debate” (Freire, 1967, p. 97). Ao afirmar que a educação é um ato de amor, Freire enfatiza a importância de estabelecer relações empáticas e afetivas entre educadores e educandos, baseadas no respeito mútuo e na valorização da dignidade humana. Nessa linha de pensamento, as reflexões de José Carlos Libâneo sobre a formação e

prática docente também oferecem contribuições valiosas para fortalecer a atuação dos professores na gestão participativa da EJA. Libâneo destaca a importância da organização escolar como um ambiente democrático e participativo no qual se valorize a formação continuada dos professores, pautada pela reflexão crítica sobre a realidade educacional e pelo aprimoramento profissional constante. Ele ressalta que a formação docente deve capacitar os professores para enfrentar os desafios específicos da sua docência e desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas que considerem as diversas realidades e necessidades dos estudantes. Nessa linha de pensamento, Libâneo (2015, p. 11) destaca que

Para isso, a escola precisa introduzir formas de participação real dos membros nas decisões como reuniões de trabalho e de estudo, elaboração do projeto pedagógico-curricular, atividade conjunta de planejamento e avaliação das aulas, definição de modos de agir coletivos, definição de formas de avaliação e acompanhamento do projeto e das atividades da escola e da sala de aula, junto com outras ações de formação continuada, visando o desenvolvimento profissional dos professores.

Libâneo (2015) ressalta a necessidade de uma abordagem participativa e colaborativa na gestão escolar, em que os diversos membros da comunidade escolar, são incentivados a contribuir ativamente nas tomadas de decisão e no desenvolvimento das práticas educativas. É necessário esclarecer que, ao explorar as perspectivas de Libâneo, Freire e Lück no contexto da gestão democrática-participativa na educação, depreendemos a complexidade e a profundidade inerentes a essa abordagem. É importante ressaltar, no entanto, que o presente estudo apenas pincelou algumas das nuances desse tema vasto e multifacetado. Através de suas lentes, somos levados a contemplar não apenas os aspectos práticos da gestão escolar, mas também suas implicações éticas, políticas e sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática-participativa na EJA emerge como um imperativo para a promoção de uma educação inclusiva e humanizada. Essa abordagem engloba ativamente todos os membros da comunidade escolar nos processos decisórios e educacionais, fomentando um ambiente de respeito recíproco, diálogo construtivo e colaborativo. A sua essência reside na capacidade de reconhecer e valorizar a

multiplicidade de experiências e necessidades dos alunos da EJA, conferindo-lhes voz e espaço de contribuição. Assim, a formação continuada dos docentes surge como um alicerce indispensável para o êxito dessa modalidade de gestão. Não obstante os desafios inerentes, tais como conflitos de interesses e resistência à mudança, os benefícios são notórios, propiciando o empoderamento, a engrenagem do corpo docente e o aprimoramento constante das práticas pedagógicas. Destaca-se, pois, que a gestão democrática-participativa transcende a mera gestão administrativa, estabelecendo-se como um princípio fundamental capaz de criar um ambiente escolar permeado pela acolhida, inclusão e capacitação, alinhando-se às aspirações dos discentes da EJA e estreitando os laços entre a instituição de ensino e a comunidade circundante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270/publicacao/15716407>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17. ed. 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno de formação**: introdução à educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 112p. (Pedagogia/Prograd). Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/32> caderno-formacao-pedagogia_1.pdf. Acesso em: 05 dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Texto organizado para uso dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos da rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR), 3 fev. 2015. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf Acesso em: 05 dez. 2023.

LÜCK, Heloísa. A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série. **Gestão em Rede**, n. 62, p. 10-14, jun. 2005.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013 (Série Cadernos de Gestão, v. 3).

SANTOS, Maria Natália Barboza; SOUZA, Maria do Socorro Cordeiro de; VIANA, Fernanda Jaylane da Silva. Gestão democrática: a importância da democracia na busca por uma educação melhor na escola pública. **Id on Line Rev. Psic.**, v. 15, n. 57, p. 616-627, out. 2021.

CAPÍTULO 16- A INTERAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL COM AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Luana Priscila Gomes Bezerril de Lima

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Educação Infantil e Anos Iniciais; Graduada em Pedagogia.

RESUMO: Este estudo vem sintetizar a interação de uma alimentação saudável junto às práticas de educação física. Tem sua problemática como uma alimentação balanceada pode auxiliar às práticas de exercício físico, na construção do bem-estar, com objetivo de desenvolver estratégias, aliando uma alimentação saudável às práticas de Educação física, construindo uma parceria para uma boa qualidade de vida e longevidade. Este trabalho tem como objetivos estimular, a partir da infância, uma maneira natural de se viver saudavelmente, conscientizar as pessoas que hábitos saudáveis podem melhorar a rotina diária e fornecer condições favoráveis para manter novos hábitos. Este estudo tem como principal técnica de coleta a pesquisa bibliográfica, embasando-se em autores que acreditam nessa parceria.

PALAVRAS-CHAVE: Alimentação saudável. Educação Física. Qualidade de vida.

1. INTRODUÇÃO

Em cada fase da vida do ser humano, é imprescindível a combinação da alimentação com exercícios: quanto mais se gasta energia, mais tem que se inserir alimentos energéticos, dependendo da fase - ainda conta o fator fisiológico - porque quanto mais novo, mais o metabolismo é acelerado, quando se é bebê alimenta-se a quantidade necessária para se manter ativo.

A mulher, na gravidez, precisa ter uma dieta balanceada para suprir as necessidades do seu organismo e ainda desenvolver o feto, o exercício também é muito recomendado até mesmo para a hora do parto, a fim de ter alguma facilitação no nascimento do bebê, bem como a criança tem que comer bem e alimentos de boa qualidade porque está em fase de crescimento e desenvolvimento, com muita energia para gastar, pois a natureza da criança é ser ativa, brincar, comer, de alguma forma faz-se exercícios, mesmo não sendo intencional.

Na adolescência esses hábitos saudáveis devem ter continuação, apesar dos hormônios serem mais liberados, um dos fatores a seu favor, a necessidade dos exercícios se evidencia, para chegar à vida adulta com determinação. Quando o adolescente incorpora a prática de exercício, além de ajudar a liberar os hormônios,

levando assim ao melhor uso da construção de massa muscular, as práticas esportivas também ajudam na socialização, conduzindo a interação entre os jovens, aumentando a autoestima e a relação interpessoal.

Fica explícito o quanto é difícil manter hábitos saudáveis com uma geração tão habituada a comprar comidas prontas e rápidas, pois com a rotina corrida em que se vivem, procuram-se alimentos com mais facilidade. É preciso entender os motivos de viver saudavelmente e despertar a consciência sobre a própria alimentação, e assim, modificar hábitos anteriores que não traziam benefícios para a saúde.

Objetivando uma parceria de uma vida qualitativa e longa, necessita-se de estímulos para iniciar - desde a infância - com uma alimentação equilibrada, junto a práticas de exercícios para o melhor desenvolvimento do ser humano.

É essencial acrescentar que variedades de alimentos - benéficos ao organismo, mesmo que sejam em poucas quantidades - trazem algum tipo de benefícios ao corpo, por isso, é preciso se atentar da diversidade e equilíbrio, optando por pratos coloridos. Essa mudança alimentar vai influenciar também nos exercícios, pois dará mais disposição e energia.

Este estudo foi baseado em afirmações e pesquisas feitas por vários teóricos, como: Gaglione, Glaner, Lopes, Silva, dentre outros. E vem abordar, através de capítulos, assuntos relacionados à interação da alimentação saudável com às práticas de atividades físicas e como isso pode favorecer no desenvolvimento da criança.

Inicialmente, temos a introdução, na qual o trabalho é apresentado, explicitando o tema em questão e os objetivos de forma clara e evidenciada. No segundo capítulo, evidenciou-se que para ter um melhor desenvolvimento, o indivíduo necessita fazer uma associação entre os alimentos indicados com uma rotina de exercícios, essa combinação que se inicia na infância e vai até a vida adulta. Para facilitar a vida das pessoas que buscam mais qualidade de vida, foram sugeridas algumas recomendações.

No terceiro capítulo, buscou-se apresentar o quanto é relevante ter bons hábitos alimentares para o corpo e a mente se manterem saudáveis, em um tempo propício à distúrbios e transtornos.

Por fim, nas considerações finais, sintetizou-se o que o trabalho quis trazer de importante e concluiu-se que é imprescindível a interação de uma boa alimentação

com a prática de exercícios, ficando claro a importância de ser trabalhadas juntas, pois têm um melhor desenvolvimento, do que isoladamente.

2. HÁBITOS SAUDÁVEIS COM MAIS QUALIDADE DE VIDA

Na infância, junto a outros desafios, vem tendo destaque a alimentação, por ter grande influência no crescimento e na saúde da criança tem se dado essa relevância, entretanto, as pessoas estão encontrando dificuldades em criar hábitos saudáveis e o que é mais difícil: mantê-los, pois para alguns é muito complicado, talvez por não conhecerem a todos os alimentos ou consomem apenas as mesmas opções, sem muitas variedades, outra desculpa é por não conseguir conciliar com o tempo disponível e como justificativa os pais ou responsáveis optam por alimentos industrializados, já prontos, dentre vários outros fatores as refeições estão ficando pobres nutricionalmente, contribuindo assim para uma carência nutricional.

Na idade escolar, há um aumento do apetite e melhor aceitação da alimentação, porém se a criança já tiver hábitos alimentares inadequados, há grande chance dessa inadequação acentuar e alguns distúrbios alimentares podem persistir, principalmente quando não forem corrigidos (GAGLIONE, 2003, in: LOPES, BRASIL, 2003).

Nessa fase, a criança cria autonomia, inclusive nas escolhas dos alimentos, por isso a importância de a escola estimular e oferecer um ambiente saudável, evitando assim problemas de saúde futuros, como obesidade que é muito comum nessa faixa etária, pois é mais prazeroso alimentos como: salgadinhos, docinhos, chocolates e fast food, entre outros.

Nessa faixa etária, também há um aumento da influência do grupo social (turma) na escolha de alimentos. A alimentação é bastante influenciada pelo tempo que a criança permanece na escola e pelos contatos sociais. Portanto, colegas, professores, treinadores, ídolos do esporte outras amizades influenciam muito nos hábitos alimentares (LUCAS, 2002, In: MAHAN; ESCOTT-STUMP, 2002).

Nesse período, a alimentação influencia não só no peso da criança, mas também no crescimento, desenvolvimento dos dentes, ossos, músculos e sangue, por isso o acesso de alimentos que forneçam mais nutrientes é essencial para o bom funcionamento do organismo. Frituras e alimentos com grande quantidade de açúcar podem acabar prejudicando uma dessas etapas e ocasionar doenças mortais.

Comer bem não significa, necessariamente, comer muito e sim comer com qualidade. Isso tem sido um grande problema, atualmente, tanto na quantidade como na qualidade de alimentos, as crianças estão sem limites, come a qualquer hora alimentos que não são nutritivos e que não traz benefícios à saúde. Para se alimentar bem, tem que ser oferecido para os pequenos várias opções de macronutrientes (proteínas, carboidratos, gorduras) e micronutrientes (vitaminas e minerais), fibras também é muito importante, pois regula o intestino, a alimentação tem que ser balanceada e é bom que exista uma rotina para manter uma boa disciplina alimentar.

Um dos fatores para determinar uma alimentação balanceada é estabelecer diretrizes na alimentação diária, isto é, rotinas alimentares bem-definidas, pois não é só a qualidade e a quantidade da alimentação oferecida à criança que é importante. Os horários para as refeições café da manhã, almoço e jantar são importantes, mas os horários para lanches intermediários também devem ser estabelecidos, evitando-se o consumo de qualquer tipo de alimentos nos intervalos das refeições programados. A falta de disciplina alimentar costuma ser a maior causa dos distúrbios alimentares, comprometendo a qualidade e a quantidade da alimentação consumida (GAGLIONE, 2003, In: LOPES; BRASIL, 2003).

A família tem um papel essencial na cultura dos alimentos das crianças, pois ela influencia diretamente nas escolhas e ofertas, para isso os pais precisam contribuir para adotar hábitos alimentares corretos, pois os filhos vão se acostumando e aos poucos vão se habituando até que se alimentem bem e corretamente será a única opção.

O estabelecimento do hábito alimentar também está relacionado à maneira como as compras de alimentos são realizadas pela família, uma vez que a criança dificilmente aprenderá a gostar de frutas e verduras se em casa a oferta desses for escassa, mais ainda, se for farta em alimentos industrializados. Dessa forma, é importante ressaltar que a formação de hábitos alimentares saudáveis na criança começa pela conscientização e envolvimento das famílias, sendo importante limitar o consumo de alimentos industrializados de baixo valor nutritivo e/ou ricos em gorduras, açúcar e sódio, como refrigerantes, doces e salgadinhos (GAGLIONE, 2003, In: LOPES; BRASIL, 2003).

Outro ambiente influenciador é a escola, por isso se deve ter um planejamento, e, principalmente, um cardápio para a merenda escolar adequado nutricionalmente, obtendo frutas, legumes, etc., é interessante também que os professores trabalhem com seus alunos - através de projetos ou programas voltados para à educação, para a saúde - conhecendo os alimentos podem ser que as crianças se interessem, cada vez mais, em ter uma alimentação saudável, as escolas deveriam investir mais em alimentos nutritivos, fazer cardápio infantil equilibrado, portanto, para garantir que as

crianças em fase escolar tenham um melhor crescimento e desenvolvimento (LUCAS, 2002, In: MAHAN; ESCOTT-STUMP, 2002). Sugere a adoção de algumas recomendações:

- O esquema alimentar deve ser composto por cinco ou seis refeições diárias, com horários regulares: café da manhã; lanche da manhã, almoço; lanche da tarde; jantar e, algumas vezes, lanche antes de dormir;
- A criança não deve permanecer em jejum por longos períodos, pois está em fase de crescimento e necessita de energia e de nutrientes. Portanto, todas as refeições são fundamentais para o desenvolvimento das atividades físicas (ir à escola, brincar, correr, pular) e das atividades intelectuais (capacidade de concentração);
- Controlar a oferta de líquidos (suco, água e principalmente refrigerantes) nos horários das refeições, pois eles distendem o estômago, o que pode dar o estímulo da saciedade precocemente, diminuindo a ingestão de alimentos mais nutritivos. Oferecê-los, após a refeição, de preferência água ou sucos naturais. Não proibir refrigerantes, oferecer apenas em ocasiões especiais;
- Proibir alimentos (salgadinhos, balas, doces, refrigerantes, etc.) pode torná-los ainda mais atraentes; deve-se limitar o consumo e oferecê-los em horários adequados e em quantidades suficientes para não atrapalhar o apetite da próxima refeição. Ensinar a criança quais são os alimentos mais saudáveis e que devem ser consumidos com frequência, e limitar o consumo de outros menos saudáveis;
- Envolver a criança nas tarefas de realização da alimentação como participar do preparo de lanches, como por exemplo: gelatina com frutas, salada de frutas, barrinhas de cereais, sorvete de suco de frutas, iogurte batido com frutas e cereais, sanduíches de queijo branco com hortaliças;
- Limitar a ingestão de alimentos com excesso de gorduras "trans" e saturadas, sal e açúcar, pois são fatores de risco para as doenças crônicas no adulto;
- A criança em idade escolar não gosta de levar lanche para a escola, preferindo comprar a seu gosto, mas isso pode levar à criação de hábitos alimentares incorretos, portanto, é importante limitar os dias da semana em que a criança vai comprar o lanche e os dias em que ela o levará de casa;

- O ambiente na hora da refeição deve ser calmo e tranquilo, sem a televisão ligada ou quaisquer outras distrações como brincadeiras e jogos. É importante também evitar atitudes negativas como, por exemplo: “Se você comer rápido ou comer tudo, terá sorvete”, “Se você não comer tudo não vai tomar suco”.
- Algumas atitudes positivas podem estimular a criança a comer como: “Quem sabe você gostaria de comer salada hoje?”; “Eu não vou lhe dizer que comer verduras é importante para o seu crescimento, porque você é muito inteligente e já sabe disso”;
- Um dos fatores que pode tirar o apetite e o interesse da criança pelo alimento e de preparações, portanto, oferecer uma refeição com grande variedade de cores e textuais, pois a criança se fixa nas cores, na forma e no visual, condições importantes para a aceitação dos alimentos;
- Dar ênfase à ingestão de frutas e vegetais, produtos de grãos integrais, produtos de laticínios com baixo teor de gordura, leguminosas e carne magra, peixes e aves;
- As sobremesas e alimentos doces devem ser oferecidos com pouca frequência e incorporados nas refeições para reduzir sua cariogenicidade;
- As refeições, em família, ajudam a criança a reforçar os bons hábitos alimentares, portanto, procure fazer pelo menos uma refeição com toda a família reunida;
- Evite oferecer à criança bolachas recheadas ou amanteigadas, pois elas contêm muita gordura. Prefira biscoitos sem recheio, ricos em fibras, como os biscoitos de aveia, torradas integrais, entre outros;
- Evite adicionar açúcar aos chocolates, pois eles já são adoçados o suficiente;
- Evite substituir refeições por lanches, mas quando for necessário, prefira alimentos saudáveis, que não sejam ricos em gorduras e açúcar;
- Quando as bolachas ou salgadinhos de pacote forem oferecidos, especialmente dos pacotes grandes, coloque uma pequena porção em uma tigela ou prato, nunca oferecer direto do pacote.

3. CORPO E MENTE SAUDÁVEL

Não existe uma idade indicada ao certo para iniciar uma dieta balanceada, mas quanto antes melhor para a pessoa criar bons hábitos alimentares. Quando o bebê começa o desmame e inicia as refeições, os pediatras fazem toda uma dieta para que só alimentos nutritivos possam ser inseridos pelos bebês, isso seria uma boa sugestão para que os pais continuassem a rotina das crianças oferecendo opções naturais que tragam benefício nutricional e que levem ao longo da vida.

É importante que a criança tenha uma rotina estabelecida, o que inclui ter uma hora certa para fazer cada uma das refeições. Mesmo nos dias que exigirem certa flexibilidade, é importante não substituir o almoço ou jantar por algum lanche, ou compensar com doces ou mamadeira (LOPES, 2019).

Manter uma vida saudável não é tarefa fácil, porém necessário para ter uma boa qualidade de vida. Alimentar-se bem e praticar exercício físico é essencial, o que se inclui também é ingerir bastante água são atitudes que trazem muitos benefícios a saúde.

Para quem pratica esportes, deve-se pensar em manter apenas o consumo de alimentos saudáveis, uma dieta balanceada de alimentos nutritivos precisa estar inserido na sua rotina, pois - durante o dia - a pessoa vai gastar bastante energia e para obter êxito, nos exercícios do atleta tem que se alimentar adequadamente.

Para que um atleta ou esportista possa atingir seus melhores resultados, é mais do que sabido que a dieta tem um papel primordial, afinal, são os nutrientes que o indivíduo ingere que irão proporcionar a força, velocidade, e resistência que ele precisa para os treinos e o substrato essencial na recuperação muscular e do organismo como um todo. No entanto, em meio a esse contexto é válido ressaltar ainda que a alimentação do atleta antes dos treinos é muito importante para aperfeiçoar seu desempenho (LOPES, 2019).

Desde os primórdios que o homem é ativo, iniciando sua vida com caça, corridas, lutas, etc., com o passar dos anos foi introduzida a ginástica e foi se aprimorando, tendo como relevância a saúde do ser humano, com isso ficou comprovado que a educação física está diretamente relacionada, dessa forma as pessoas precisam sair do sedentarismo e adquirir aptidão física para que não exagere

nos exercícios, em uma só vez, e tenha uma tendência a ter problemas cardiovasculares.

Frente a isso, é recomendado que todo programa de exercícios físico deva ser feito com regularidade e continuidade, não devendo serem realizados exercícios físicos de modo esporádico. Por outro lado, a atividade física exagerada é sempre prejudicial. Um bom programa de atividade física deve ser realizado no mínimo 2 a 3 vezes semanais, por 40 a 60 minutos de cada vez. A caminhada é o melhor exercício para qualquer idade. A corrida também é muito benéfica, mas leva a mais riscos de lesões em articulações devido aos impactos. O ideal seria combinar vários tipos de atividades e sempre realizá-los com prazer. A combinação de caminhada com natação, por exemplo, é excelente (LOPES, 2019).

Uma doença muito relevante, no momento, é a depressão e ansiedade, contudo os médicos estão receitando práticas de exercício físico, pois não só cuida do corpo como também da mente, com a correria do dia a dia as pessoas não estão vivendo um dia de cada vez e com isso vivem aceleradas, o exercício ajuda a controlar e mantém o bem-estar, melhorando também até o humor. Glaner, (2003. P. 106) afirma que:

A prática regular de atividade física (...) é fundamental para minimizar o risco de incubação e desenvolvimento precoce de doenças crônico-degenerativas, consequentemente possibilitando uma longevidade com maior qualidade de vida, atividade física está diretamente e indiretamente ligada à qualidade de vida, isso porque já foi exposto como é benéfico na disposição diária do indivíduo o que traduz em um melhor humor, haja vista que um dos benefícios da atividade física é a melhoria no humor do indivíduo, que são fatores preponderantes no relacionamento social.

Obesidade, depressão, ansiedade não são doenças necessariamente interligadas, toda via, ambas mexem com o psicológico e fazem as pessoas se afastarem da socialização com um certo receio de se sentirem excluídas, essas doenças do século, dependendo do grau, podem ser tratadas apenas com práticas regulares de exercício físico, assim com também a libertação de vícios como bebidas alcoólicas e tabagismo também estão sendo indicadas exercícios pelos especialistas. Velozo (2004. p.65) nos diz que:

A prática regular de atividade física beneficia variáveis fisiológicas e sociais. O aumento da força muscular, o aumento do fluxo sanguíneo para os músculos, o aprimoramento da flexibilidade e amplitude de movimentos, a diminuição do percentual de gordura, a melhora dos aspectos neurais a redução dos fatores que causam

queda, a redução da resistência à insulina, a manutenção ou melhora da densidade corporal óssea diminuindo, assim, o risco de osteoporose, a melhora da postura, podem ser considerados alguns dos benefícios fisiológicos que a atividade física propicia ao organismo. Além disso, a alimentação aplicada à atividade física tem como objetivo promover saúde, proporcionar o funcionamento dos processos de metabólico ligados ao exercício, retardar a fadiga, auxiliar na recuperação de lesões ou traumas, reduzir o tempo de recuperação dos estoques de energia e promover o aumento da massa muscular. A adequação da dieta é condição para que a alimentação cumpra seu papel no processo de nutrição e satisfaça as necessidades globais dos indivíduos.

A prevalência de um estilo de vida sedentário pode ocasionar muitos problemas como doenças cardíaca, circulatória, câncer, entre outras. Dessa forma, pode-se dizer que com a atividade física o indivíduo estaria auxiliando de forma preventiva uma taxa de mortalidade. Conforme Alexandre Palma da Universidade Gama Filho/RJ, a atividade física regular tem grandes efeitos a quem a pratica. Essa afirmativa é embasada em autores como Blair, Berlin & Colditz, Shepherd em suas obras que abordam a educação física como tema da/na saúde, ou seja, em sua abrangência é de bastante relevância a este tema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, fica evidenciado que a prática de atividade física é primordial, vale salientar que cada indivíduo tem que ir ao seu tempo, respeitar seus limites e níveis de aptidão para que não obtenha resultados inversos ou possíveis lesões. O corpo precisa se adequar – gradativamente - e vai se condicionando a resultados superiores aos anteriores.

Não que a educação física seja a solução para todos os problemas, em alguns casos, o fármaco é essencial, porém de alguma forma a atividade física vai auxiliá-lo. Com essa intenção, tem sido uma grande preocupação - nos últimos anos - de uma forma geral a preocupação com a saúde, por isso a relevância de aliar a alimentação às práticas de exercícios, em um propósito de um bem comum o corpo vai ter como resposta uma grande satisfação e capacidade de aguentar os esforços diário.

Manter bons hábitos alimentares é fundamental para nutrir, adequadamente, o nosso corpo, diminuir o estresse e ansiedade, manter disposição, autoestima, melhorar a qualidade do sono e prevenir doenças.

Diante desse disposto, pode-se dizer que uma alimentação equilibrada, aliada à prática de exercícios regulares são de indispensável importância para uma boa formação e desenvolvimento de qualidade. Nesse sentido, o indivíduo deve alinhar o que se come com a quantidade de calorias que se gasta diariamente, não só para manter uma boa saúde, mas, também, manter um bom condicionamento físico, um bom funcionamento do organismo, estética e bem-estar.

REFERÊNCIAS

GAGLIONE, C. P. Alimentação no segundo ano de vida, pré-escolar e escolar. In: LOPES, F. A.; BRASIL, A. L. D. **Nutrição é dietética em clínica pediatria**. São Paulo: Atendeu, 2003. p. 61-62.

GLANER, M F. Importância da aptidão física relacionada à saúde. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**. 5(2), 2003, 75-85.

LOPES, JAQUQUELINE. Alimentação Infantil: Garanta mais saúde e equilíbrio para toda a família. **Coleção Vida & Equilíbrio**. São Paulo. 2019.

LUCAS, B. Nutrição na Infância. In: MAHAN, L. K; ESCOTT-STUMP, S. Krause. **Alimentos, Nutrição & Dietoterapia**. 10° ed. São Paulo: Roça, 2002. Capítulo 10. 229-246.

SILVA, Iradeth Soares. **Os benefícios da alimentação saudável aliada às práticas de Educação Física**. Monografia, 2018, Teresina.

CAPÍTULO 17- CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO DO RN À LUZ DO PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR

Maria Célia Da Silva Cortês

Professora da Rede Estadual de Educação do RN; Graduada em Letras pela UFRN; Especialista em Matemática e Língua Portuguesa em uma Perspectiva Transdisciplinar pelo IFRN, Mestranda em Ciências da Educação; E-mail: ma.celias@hotmail.com.

Marinalva Cavalcante De Lima

Professora da Rede Municipal de Educação de Parnamirim-RN; Licenciatura Plena em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú; Especialização em Ensino da Língua Portuguesa e Matemática em uma Perspectiva Transdisciplinar – IFRN; Mestranda em Ciências da Educação; E-mail:marincavalcantecd@gmail.com.

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar o contexto do ensino médio do Rio Grande do Norte à luz do plano de implementação do Ensino Médio Potiguar. Para fazer um diagnóstico do Ensino Médio da Rede Estadual, utilizamos das leituras do plano de implementação do Ensino Médio Potiguar, documento construído com a finalidade de apresentar as ações de implementação previstas para serem aplicadas pelos sistemas de ensino de 2022 até o ano de 2024. A Secretaria Estadual de Educação elaborou o diagnóstico por meio de um Plano de Implementação do Ensino Médio Potiguar (PIEMP), em que apresenta o cenário da última etapa do ensino básico no estado, e fez um prognóstico das necessidades das diversas demandas, tais como: docentes, alimentação, transporte, estrutura entre outros elementos. Observamos no texto a ausência da tratativa de investimento na capacitação continuada de professores, o plano fez menção a alguns poucos ciclos formativos e da necessidade de investimentos. Embora, tenha o governo Estadual injetado recursos de investimentos em diversos itens como em transporte escolar e melhorias de infraestrutura das unidades de ensino da educação pública estadual, o diagnóstico apresentado demonstra não ser suficiente para receber mais adequadamente os estudantes para o Novo Ensino Médio.

PALAVRAS CHAVE: ensino médio Potiguar, plano de implementação, diagnóstico.

SUMMARY: This work aims to present the context of high school in Rio Grande do Norte in light of the implementation plan for High School Potiguar. To make a diagnosis of High School in the State Network, we used the readings of the implementation plan for High School in Potiguar, a document created with the purpose of presenting the implementation actions planned to be applied by the education systems from 2022 to 2024. The State Department of Education prepared the diagnosis through a Potiguar Secondary Education Implementation Plan (PIEMP), which presents the scenario of the last stage of basic education in the state, and made a prognosis of the needs of the various demands, such as: teachers, food, transport, structure, among other elements. We observed in the text the absence of investment in the continued training of teachers, the plan made mention of a few training cycles and the need for investment. Although the State government has injected investment resources into various items such as school transport and infrastructure improvements in state public education teaching units, the diagnosis presented shows that it is not sufficient to more adequately receive students for the New High School.

KEYWORDS: Potiguar high school, implementation plan, diagnosis.

INTRODUÇÃO

Com o advento da Lei 13.415/2017, necessário se fez um diagnóstico minucioso acerca do ensino médio do RN, bem como apontamento das necessidades para implementação da Reforma dessa etapa de ensino.

Para fazer um diagnóstico do Ensino Médio da Rede Estadual de educação Potiguar, utilizamos das leituras do plano de implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Norte, documento determinado com o advento do Novo Ensino Médio para apresentar as ações de implementação previstas para serem aplicadas pelos sistemas de ensino de 2022 até o ano de 2024.

A Secretaria Estadual de Educação, de Cultura, do Esporte e do Lazer do RN (SEEC-RN), construiu esse diagnóstico por meio de um Plano de Implementação do Ensino Médio Potiguar (PIEMP), em que apresenta o cenário do Ensino Médio no estado, e fez um prognóstico das necessidades das diversas demandas que fazem girar a engrenagem da educação nas escolas, tais como: docentes, alimentação, transporte, estrutura entre outros elementos.

O plano de implementação ressalta o problema na educação dos estudantes do ensino médio público do Rio Grande do Norte, que grande parte é composta de jovens de comunidades de vulnerabilidade social, com difícil desenvolvimento pleno das aprendizagens e que muitos se dividirem em duplas jornadas de trabalho e escola.

Observamos que, embora o governo Estadual tenha injetado recursos de investimentos em diversos itens como em transporte escolar e melhorias de infraestrutura das unidades de ensino da educação pública estadual, o diagnóstico apresentado demonstra não ser suficiente para receber mais adequadamente os estudantes para o Novo Ensino Médio, principalmente quanto a ausência da tratativa de investimento na capacitação continuada de professores, que o plano fez uma breve menção da necessidade de investimentos sem muitos detalhes.

O DIAGNÓSTICO DA REDE

O Estado do Rio Grande do Norte, conforme o IBGE, 2022, possui 3.302.729 três milhões, trezentos e dois mil, setecentos e vinte e nove habitantes. Essa

população está distribuída em 167 (cento e sessenta e sete)

municípios, com aproximadamente 1,5 milhão de homens e 1,7 milhão de mulheres. Quanto a raça ou cor, predomina a cor parda, seguidos pelos brancos e bem abaixo dos 10% se declararam pretos ou indígenas.

A hipossuficiência econômica familiar reflete em mais da metade alunos matriculados na rede estadual de ensino potiguar que possuem renda nominal mensal domiciliar per capita [IBGE 2022] de até R\$ 1.267,00 o que gera a busca precoce dos jovens estudantes pelo trabalho.

O trabalho precoce prevalece em ambos os sexos. No entanto, observa-se um elevado número de estudantes do sexo feminino fora da escola e sem realizar atividade laboral remunerada. Segundo dados da SEEC RN muitas adolescentes abandonam a escola em virtude da gravidez precoce e obrigações domésticas. A faixa etária de 15 (quinze) a 19 (vinte e nove) anos representa 7,4 % da população, a proporção de pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas em trabalhos formais é de 52,5 %, consoante IBGE 2022.

No estado Potiguar, o Plano Estadual de Educação, de 2015-2025, resguarda essas particularidades quando salienta:

[...] igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, atendendo à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade.

Assim sendo, observa-se que os estudantes devem ter igualdade de direitos de acesso, inclusão e permanência na escola com ensino de qualidade e resultados exitosos, devendo ser levado em conta a realidade em que vivem os jovens estudantes. Bem como, deve-se observar a diversidade cultural do Estado do Rio Grande do Norte. Políticas públicas devem promover essa igualdade, inclusão e permanência dos jovens que trabalham, que engravida precocemente e demais barreiras para educação.

A LDB, Lei, 9394/96, art. 35 e seus incisos define o Ensino Médio como etapa de aprofundamento dos conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental. Essa etapa promove a formação básica dos jovens para o mundo do trabalho, para cidadania,

e o aperfeiçoamento da pessoa humana, bem como prepara os estudantes para entender e resolver os problemas da sociedade em que estão inseridos.

Para o jovem a escola pública a educação ainda é uma ferramenta de acesso ao mercado de trabalho e que é nela que podem fortalecer suas habilidades e interesses para inserir-se no mercado de trabalho altamente competitivo.

Para tanto, políticas públicas educacionais foram pensadas levando em conta o cenário cultural e socioeconômico em que os jovens potiguares estão inseridos, afim de prepará-los integralmente para serem cidadãos críticos, preparados para a vida, para o mundo do trabalho e para todos os desafios que a vida contemporânea apresenta. Por isso, a formação dos estudantes deverá propiciar a construção de conhecimentos básicos, a preparação científica e o uso das diversas tecnologias implicadas em cada área do conhecimento.

A Lei nº 13.415/2017 serviu, por determinação, de base para o Referencial Curricular do Rio Grande do Norte que tem por escopo nortear as práticas pedagógicas do Ensino Médio Potiguar. As normativas que margeiam o Novo Ensino Médio buscam garantir o direito dos estudantes à educação enquanto cidadãos, buscando a universalização do ensino e exaltando a cultura juvenil e o mundo do trabalho.

O cenário do Ensino Médio no Rio Grande do Norte, segundo o IBGE 2022, é que as matrículas foram 134.147, em comparação como outros estados ocupa a 16ª posição em número de matrículas nessa etapa de ensino; 77,1% das matrículas são da rede estadual de ensino, segundo censo escolar da educação básica, INEP, 2022. O número de escolas de ensino médio é de 468 instituições de ensino. Dessas, 311 fazem parte da rede estadual de ensino, incluindo a oferta regular diurna e noturna e Ensino Médio em tempo integral (PIEMP, 2022). Sendo esse estado com maior presença da rede federal, nessa etapa de ensino, com quase 10% das matrículas, Inep, 2022. 14% dos estudantes do ensino médio potiguar estão matriculados em escolas públicas em tempo integral. As escolas de ensino médio regulares, em tempo parcial, estão em maior número na Rede Estadual, contudo, observa-se a expansão das escolas de tempo integral (PIEMP, 2022).

Relevante se faz citar, como modalidades de ensino ofertadas pela rede, o Ensino de Jovens e Adultos - EJA, do noturno e as escolas que de Ensino profissionalizante e Tecnológico – EPT, que são em menor quantidade na rede

estadual do RN. Registra-se, ademais, as escolas piloto que desde 2019 vieram experienciando o Novo Ensino Médio, pelo Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649/2018, incluindo 100 unidades escolares do Rio Grande do Norte. Dessas, 76 com tempo parcial (3.000 horas) e 24 com tempo integral (4.500 horas) (PIEMP, 2022).

Como diagnóstico da rede, inicialmente observou-se que a elevação da carga-horária de 800 para 1000 horas anuais, demandaria, conseqüentemente, o aumento do número de professores na rede.

Levando-se em conta a implementação gradual nas três séries do Ensino Médio Potiguar entre os anos de 2022 e 2024, foi observado a insuficiência de professores para nova demanda, sendo plausível o aumento de 490 professores por ano, totalizando em quase 1.500 o acréscimo de professores até o final da implementação, em 2024, que segundo o plano de implementação:

“Para o aumento no quantitativo de profissionais das equipes técnicas da SEEC, DIRECs, escolas e de professores na rede se faz necessário um investimento financeiro. Devido ao ajuste do piso salarial dos professores, foi necessário um estudo de viabilidade técnica e econômica, que vem sendo realizado pelo setor responsável da SEEC” (PIEMP 2022).

Sobre a promoção de capacitação continuada dos Professores, nas metas do Plano de Implementação do Ensino Médio Potiguar diz que objetiva formar 90% de professores, gestores, coordenadores e apoios pedagógicos das escolas, numa progressão gradual de 40% em 2022, 70% em 2023 e 90% em 2024. Bem como, nas ações de comunicação e mobilização do plano de implantação é proposto encontros formativos com profissionais de educação da rede.

É fato que no ano de 2022, como parte desse plano de implementação, foram realizadas oficinas formativas com os educadores da rede visando a elaboração das Trilhas de Aprofundamento, por exemplo. Essas trilhas estão sendo implantadas, iniciando em 2023, destinadas aos alunos das 2ª séries e, em 2024 para estudantes das 3ª séries.

Conforme o Plano de implementação:

“O profissional da educação é, sem dúvida, uma pessoa em processo contínuo de formação, já que trabalha diretamente com o

conhecimento e com o ser humano, e estes estão constantemente se modificando, evoluindo.” [PIEMP, 2022]

Sua capacitação, portanto, deve ser uma constante. No plano de ação é reconhecida a importância da formação contínua na educação, e propõe ciclos formativos para implementar o Currículo do Ensino Médio Potiguar.

No entanto, o texto deixa em aberto essas questões do docente, quando utiliza expressões como: “estudo de viabilidade econômica vem sendo realizado pela SEEC; No momento não é possível determinar o impacto financeiro; É importante realizar o levantamento da carência atual de professores...”,

Devido ao ajuste do piso salarial dos professores, foi necessário um estudo de viabilidade técnica e econômica, que vem sendo realizado pelo setor responsável da SEEC. No presente momento, não é possível determinar de forma criteriosa o impacto financeiro de novos profissionais da educação para a implementação do Ensino Médio Potiguar. Do mesmo modo, é importante realizar o levantamento da carência atual e gradativa de professores cujas formações correspondem especificamente a cada um dos componentes curriculares, bem como da distribuição das possíveis vacâncias nas 16 DIRECs e suas respectivas escolas, a fim de garantir o direito básico das comunidades da presença dos educadores nas salas de aula.

Quanto a infraestrutura, conforme os números levantados pela equipe técnica do (PIEMP 2022), novos investimentos estão programados, contudo, desde 2019 foram implementadas reformas e ampliações em 40 escolas, dessas, 31 foram concluídas (dentre as 311 escolas da rede estadual de educação). 46 escolas receberam melhorias na cozinha, climatização e mobiliário (14,8% do total de escolas da rede estadual de educação). Foram instalados 121 laboratórios para o ensino de ciências, matemática, física, química e biologia. Somado aos investimentos acima citados, o Governo do Estado fomentou 87,7 milhões de reais na reforma e ampliação de escolas em 32 dos 167 municípios potiguares.

No entanto, um relatório para os reais investimentos estruturais ainda não estava concluso até o fim da escrita do plano de implementação. Conforme diagnóstico dos técnicos da SEEC-RN, em relação:

“aos investimentos para a estruturação física das escolas, necessária para a implementação do Ensino Médio Potiguar, a rede ainda estava em construção de um

diagnóstico a fim de mapear a viabilidade estrutural e econômica, planejar e executar ações de melhoria na infraestrutura” (PIEMP 2022).

Em se tratando de infraestrutura tecnológica, a rede estadual é assistida por diferentes projetos, como: o Programa de Educação Conectada e o Infovia Potiguar, rede de dados estaduais de alta capacidade, interligando a capital e os municípios, além de contratos diretos das escolas com as empresas de telefonia/internet objetivando a ampliação e melhoria do acesso à rede. Em 2021, o processo de ampliação do acesso à informática disponibilizou para 51 escolas da rede estadual obterem, um kit de laboratório com 22 computadores, softwares e impressoras. (PIEMP 2022).

O diagnóstico da infraestrutura física das escolas que oferecem o Ensino Médio é considerado como: boas condições um percentual de 8,05%, o que exprimem um total de 25 unidades; escolas com estrutura regular são 68,32% do total de escolas, que correspondem a 210 unidades. Em se tratando escolas, que correspondem a 210 unidades. Em se tratando de escolas com estrutura crítica, estas apresentam uma porcentagem de 23,63%, isto é, 72 escolas.

O cenário das estruturas físicas das escolas de Ensino Médio da rede de ensino do Rio Grande do Norte revela-se, portanto, no mínimo preocupante, conforme diagnóstico da própria Secretaria de Educação, uma vez que mais de 90% das estruturas escolares estão entre regulares a críticas.

Outro fator preponderante para o funcionamento da engrenagem educacional, é o transporte escolar, contatou-se, e por lógico, o necessário aumento da frota, com a contratação de novos veículos. O Programa Estadual de Transporte Escolar - PETERN atende aos alunos do ensino médio por convênio com as prefeituras, em que existe uma contrapartida financeira do Estado para as prefeituras, na maioria dos municípios.

Diagnosticou-se um impacto financeiro com um incremento no transporte escolar no montante de R\$1.713.828,95, para 2022, primeiro ano da implementação do Ensino Médio Potiguar. O que significa um aumento de R\$245.021,45 em relação a 2021.

Ainda, conforme os estudos do plano de implementação do Ensino Médio Potiguar, a distribuição do transporte escolar entre os municípios se dá da seguinte

ordem: 35.979 estudantes do Ensino Médio atendidos pelo transporte; 97 municípios do RN atendidos com estudantes do Novo Ensino Médio; 5.138 são o quantitativo de estudantes; 3.361 estudantes em Tempo Integral.

No referente a alimentação escolar, importante informar que as escolas de Ensino Médio Potiguar tiveram aumento da carga horária, com adição de um 6º horário de aulas ou um dia de aula no contra turno. A situação do aumento da permanência do aluno na escola, conseqüentemente, promoveu o aumento da demanda da alimentação escolar para atender a carência alimentar dos estudantes. Relevante frisar a importância da alimentação escolar, que influencia deveras na aprendizagem dos estudantes da escola pública, interferindo inclusive na frequência e permanência dos estudantes na escola.

O aumento da demanda alimentar resultou no conseqüente aumento de aporte financeiro para contrato 213 merendeiras para suprir a necessidade das escolas no Ensino Médio Potiguar, em 2022. (PIEMP, 2022).

Em suma, houve uma injeção de recursos em diversos itens da educação, mas como o diagnóstico, identifica-se a necessidade de mais investimentos em alguns setores, como estrutura das escolas, contratação e formação de professores.

Consoante documento de implantação do Ensino Médio Potiguar,

“Para a expansão prevista na rede, o estudo de viabilidade técnica e econômica em desenvolvimento trará subsídios para a determinação dos investimentos em alimentação escolar, transporte, reforma, ampliação e construção e outros aspectos críticos para a consolidação do Ensino Médio Potiguar nos próximos anos.” (PIEMP, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, nota-se que em 2021 o governo Estadual injetou recursos de investimentos em diversos itens como em transporte escolar e melhorias de infraestrutura das unidades de ensino da educação pública estadual, como forma de receber mais adequadamente os estudantes para o Novo Ensino Médio.

Conforme o texto de implantação, a estrutura e acessibilidade nas escolas são aspectos fundamentais para atender às demandas nas comunidades escolares, mas o diagnóstico das estruturas físicas da rede não é satisfatória, com apenas 8%

das escolas com boa estrutura.

Ademais, observamos como inconclusas as informações quanto ao investimento na contratação dos docentes e capacitação continuada de professores. O plano apenas faz menção da necessidade de investimentos. É sabido que o investimento na docência é primordial para que a política de Reforma funcione a contento. Com a falta de professor na sala de aula ou a falta de capacitação do professor, a política educacional está fadada ao fracasso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 11 set. 2023.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educa:** jovens. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Analfabetismo, pessoas\)%2C%20na%20Regi%C3%A3o%20Sudeste](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Analfabetismo, pessoas)%2C%20na%20Regi%C3%A3o%20Sudeste). Acesso em: 02 de dez. de 2023.

_____. **Cidades@ - Rio Grande do Norte - Panorama**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/panorama>. Acesso em: 02 de dez. de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2023. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/escola/reciboFechamento>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SEEC/RN. **Plano Estadual de Educação 2015 - 2025**. Natal, 2016.

SEEC/RN. **REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR**. Natal, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER. **PLANO DE AÇÃO PARA ORIENTAÇÃO ÀS ESCOLAS E ACOMPANHAMENTO DA IMPLANTAÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS**.

Natal: Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2022. 20 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs-1/20220318PAIFRN_ENVIADOAOMECEC.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER. **PLANO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR**

2019-2024. Natal: Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2021. 76p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRN.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

CAPÍTULO 18- A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PARA ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E A LEITURA

Micarla De Melo Souza Miranda

Mestranda em Ciências da Educação. E-mail: ormioli0406@hotmail.com

RESUMO: Este artigo aponta como uma questão central a importância do uso da Literatura Infantil através da contação de histórias como estímulo à imaginação e à construção da leitura mundial, sendo um instrumento fundamental para o crescimento das crianças participativas e críticas neste momento de formação. São apontados os elementos essenciais, além da mediação dos professores, estratégias para a execução da atividade, como seleção e conhecimento prévio da história, os tipos de leitura que podem ser abordados e a contribuição dentro da prática pedagógica. Esta é a análise de como a narrativa e o contato com as diversas obras literárias podem contribuir para o desenvolvimento da criança pequena, utilizando como marco teórico aspectos da obra de Abramovich (1994), Gomes (2003) e Amarilha (1997), além de outros autores, entre os quais estão associados a ideias e opiniões. Os resultados indicaram que contar histórias se mostra uma atividade interativa que melhora a imaginação da criança e sua capacidade de "ler" o mundo, facilitando o desenvolvimento da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: contação de histórias, criança pequena, interação, aprendizado

ABSTRACT: This article points out as a central issue the importance of the use of Children's Literature through the telling of stories as a stimulus to imagination and the construction of world reading, being a fundamental instrument for the growth of participatory and critical children in this moment of formation. The essential elements are pointed out, in addition to the mediation of teachers, strategies for the execution of the activity, such as selection and prior knowledge of history, the types of reading that can be addressed and the contribution within pedagogical practice. This is the analysis of how narrative and contact with the various literary works can contribute to the development of the small child, using as theoretical framework aspects of the work of Abramovich (1994), Gomes (2003) and Amarilha (1997), as well as other authors, among whom are associated with ideas and opinions. The results indicated that storytelling is an interactive activity that improves the child's imagination and their ability to "read" the world, facilitating the development of learning.

KEYWORDS: storytelling, small child, interaction, learning

INTRODUÇÃO

Reconhecendo a relação recíproca entre infância e fantasia, a instituição de Educação apresenta-se como lugar de incentivo e valorização dessas práticas, por ser nessa fase da vida que a criança desperta para a criação de pensamentos e situações imaginárias. Surgem, no entanto, inquietações que nos fazem indagar: como fazer a abordagem da história? Como a criança reage ao desfecho dado à história? De que maneira podemos utilizar o tema da história na construção do conhecimento da criança?

Com base no pressuposto de que a imaginação das crianças se constitui no elemento construtor da leitura de mundo e considerando a contação de histórias como atividade interativa e fundamental para o desenvolvimento da infância, define-se

como objetivo principal deste trabalho analisar como essa prática, enquanto atividade mediada pelo professor, contribui para o desenvolvimento da criança pequena. Para tanto, busquei motivação na minha própria vivência com com, tação de histórias e o contato com obras literárias, tanto por gostar de ouvir e ler quando era criança, como por ter sentido necessidade de introduzir como prática pedagógica. Também tive como motivação a análise feita sobre o assunto em diversas obras dos diversos autores citados ao longo do trabalho.

1. O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Apesar da Literatura Infantil ter sido difundida de forma impressa somente a partir do século XIV, os contos populares e as histórias para as crianças existem desde o início da comunicação oral.

Na verdade, de acordo com o pensamento de Abramovich (1994, p.16-17)

O primeiro contato da criança com o texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, história inventadas (tendo a criança ou pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais ... contados durante o dia – numa tarde de chuva, ou estando soltos na grama, num feriado ou domingo – ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalado por uma voz amada.

Mesmo sendo uma prática originada geralmente no ambiente familiar, este é um recurso de grande valia, utilizado nas instituições de ensino. Em algumas servem apenas para complementação das atividades pedagógicas, mas em muitas escolas desempenham um importante papel, auxiliando no desenvolvimento da criatividade e da criticidade, proporcionando à criança a possibilidade de descobrir e solucionar

conflitos que a cercam, identificando-se ou não com os personagens da história. Quanto a essa ideia, Abramovich (1994, p. 17) afirma:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais,, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma dela fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com o olhos do imaginário.

Durante e após a contação de histórias, é possível facilitar o desenvolvimento de diversas competências, como saber ouvir, compartilhar problemas comuns, adquirir a capacidade de observar e recontar fatos, interagir com as pessoas e com o contexto da história.

Esses momentos, quando mediados pelo professor, contribuem para um aprendizado significativo, que permite a criança aprender a elaborar hipóteses sobre os problemas, e há fatores primordiais a serem considerados, como a afetividade, a motivação e os relacionamentos.

É fundamental a observação de que o estímulo à imaginação possibilita construir um jeito diferente de promover aprendizagem. Isso é possível por meio de atividades prazerosas e significativas, como a contação de histórias, tendo como lugar ideal para a essa vivência, o ambiente escolar, por ser onde a criança costuma encontrar elementos essenciais para viver situações imaginárias, como a ludicidade das brincadeiras e o contato com outras crianças.

Como poderoso instrumento facilitador de aprendizagem, a contação de histórias pode alcançar diversos objetivos no desenvolvimento infantil, como ampliar o vocabulário da criança, desenvolver a habilidade de expressar opiniões e agir com autonomia, estimular a criatividade na recriação de outras histórias, desenvolver e incentivar desde cedo o gosto pela leitura, seja esta de palavras ou de mundo.

Portanto, a contação de histórias pode contribuir também, dependendo do contexto em que for utilizada e da forma como assimilada, para a construção de

valores, éticos e morais na criança.

2. ESTRATÉGIAS FUNDAMENTAIS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O educador, enquanto mediador dessa prática tem a necessidade de pesquisar sobre as histórias a serem contadas, utilizando-se de estratégias variadas, pois de acordo com Hammen (2007) “é preciso conhecer e planejar bem a história, mostrando naturalidade e entusiasmo ao contá-la, olhando para os ouvintes e sem interrompê-la”.

Essa ideia nos leva a compreender que atividades envolvendo a literatura infantil não podem ser utilizadas apenas como forma de mascarar a ausência de planejamento, não sendo interessante realizá-la sem um objetivo definido. Agindo assim o mediador deixará de desenvolver um trabalho significativo.

Essa é uma preocupação presente no pensamento de vários autores, como Abramovich (1994, p. 18-20), por exemplo, que mostra algumas das consequências ao ler uma história da qual não se detém uma prévia informação:

Daí que quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro livro que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma determinada fala ou gaguejar ruborizado porque não esperava encontrar um palavrão, uma palavra desconhecida, uma gíria nova, uma expressão que o adulto-leitor não usa normalmente...

A autora também alerta para o conteúdo da história, que se não for bem selecionado pode conter inverdades, induzir ao preconceito e trazer uma narrativa sem lógica.

Por tudo isso, é fundamental ler e sentir a história com antecedência, para que o narrador consiga passar a emoção verdadeira, atingindo também o sentimento do ouvinte.

Um outro ponto importante é a abordagem e o modo de contar a história. Para iniciar, o contador pode criar uma expressão própria que agrade aos ouvintes ou começar com a senha mágica para entrar na fantasia, a tradicional frase “era uma vez...”. Quanto ao modo de contar, o narrador deve ficar atento às mudanças das falas dos personagens e do estado de espírito em que se encontram, para mudar também o tom da voz e o ritmo das palavras, sussurrar quando a personagem fala baixinho,

falar em voz alta quando se trata de algazarra e de alegria, falar de mansinho quando há calma, usar as onomatopeias, os ruídos e, ainda segundo Abramovich (1994, p.21) “é bom valorizar o momento em que o conflito está acontecendo e dar tempo, muito tempo, para que cada ouvinte o vivencie e tome a sua posição.”

Ao final da história, também deve-se usar uma expressão de fechamento, terminando de um jeito especial, como “quem quiser que conte outra”, “fim” ou outro jeito combinado entre o narrador e a criança.

Abramovich (op. cit.) considera tão importante o modo de contar a história, a entonação da voz, as pausas que diz ser preciso:

respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais...

Compreende-se então que, ao contar uma história utilizando uma abordagem instigadora, uma linguagem simples e clara e um desfecho emocionante, é possível proporcionar um momento único para a criança, mesmo que esta ouça a mesma história outras vezes, contada de outro modo e por outras pessoas, pois terá sido o jeito particular de contar do professor-narrador que provocou o primeiro encantamento.

3. GÊNEROS LITERÁRIOS: A RELEVÂNCIA DOS CONTOS

Para se contar histórias é possível fazer uso de grandes clássicos da literatura infantil, brasileiros e universais, como as obras de Monteiro Lobato ou os contos de fadas de Cristian Andersen e dos irmãos Grimm.

Para alguns autores, esse último pertence ao gênero literário mais rico do mundo popular. De acordo com as ideias de Bettelheim (1980), nenhuma outra leitura é tão enriquecedora dos que os contos de fadas, pois eles ensinam sobre problemas interiores dos seres humanos, ou seja, a fantasia ajuda a formar a personalidade e por isso não pode faltar no ambiente educacional.

Abramovich (1994) explica porque os contos de fadas tem se perpetuado ao longo dos tempos, afirmando que eles estão envolvidos num universo fantasioso, partindo de uma realidade parecida com as emoções vividas por qualquer criança,

no qual os personagens, com sua simplicidade, se colocam diante de diversas situações, buscando respostas para os seus conflitos em conjunto com quem lê ou ouve a história. Ela também diz que ...” todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas “bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias...”

Bettelheim (1998, p. 149) também concorda com esse pensamento, dizendo que:

A fantasia rica e variada é fornecida à criança pelas histórias de fadas, que ajudam a impedir que a sua imaginação fique atada aos limites reduzidos de alguns devaneios ansiosos ou realizações de desejos circulando ao redor de algumas preocupações limitadas.

Durante a história o mundo real cede lugar à ficção, modificando o colorido das paisagens e permitindo para quem ouve imaginar personagens e cenários, pois segundo Gomes (2003, p. 11):

Nesse mundo de faz-de-conta tudo pode acontecer. Adultos e crianças aguçam suas percepções criadoras e fazem mover sentimentos, imagens e emoções, evocando conhecimentos acumulados, numa dinâmica de vida anterior, repleta de situações lúdicas...

Com isso, é possível compreender que a criança não é um mero receptor de mensagens e ensinamentos, mas um ser ativo e capaz de ouvir, assimilar e aceitar (ou não) a história e seu desfecho, na medida em que estabelece vínculos entre a realidade e a história.

4. O USO DA IMAGEM NO AUXÍLIO DA COMPREENSÃO DA HISTÓRIA

Quando a exposição da história é feita não somente de forma oral, mas através de ilustrações, proporciona à criança uma interpretação própria do que está sendo visualizado. Isso porque faz do desenvolvimento infantil a aquisição da leitura de significados antes da decifração de códigos, como considera Freire (1994, p. 22) “A leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a leitura daquela.”

No que se refere à contação de histórias com a utilização do livro, as ilustrações

desempenham um papel importante na literatura infantil. Gomes (2003, p. 65) afirma que “É o olhar do ilustrador que terá o cuidado de transformar sua leitura em imagens, sem acarretar prejuízos na composição narrativa.”.

O pensamento exposto leva a compreender a importância das imagens estarem em harmonia com a ideia pretendida pelo autor, embora possam ter, dependendo de quem aprecia, várias interpretações.

Seja qual for o recurso utilizado para transportar os pequenos para o mundo da imaginação, é necessário que o mediador desse momento também se sinta envolvido, para que transmita aos ouvintes a sensação de que a fantasia é real.

O uso de ilustrações mostra-se atrativo até mesmo para os adultos, que ao escolherem algum livro, observam se há figuras e fotografias que possam representar melhor o conteúdo escrito.

Ao indicarem livros de literatura, os professores também tem a preocupação de sugerirem os que tem mais ilustrações e menos palavras e, segundo Amarilha (1991, p. 39) “esse procedimento se justifica pelo pouco comando da leitura de seus alunos.” Os especialistas aconselham mesmo adotar o critério visual, principalmente na fase de alfabetização, tendo a ilustração a função de facilitadora da aprendizagem. Porém, mesmo que a criança se sinta a vontade diante de conteúdos fáceis de serem reconhecidos através de imagens, é importante ter cautela ao utilizá-las para que o domínio das ilustrações não prevaleça e o desenvolvimento da compreensão da linguagem verbal não seja prejudicado, a não ser que o objetivo seja apresentar um texto sem palavras para que a criança faça a interpretação apenas com a leitura visual.

Mas é preciso compreender que quando se fala em ilustrações, não se trata pura e simplesmente de desenhos, gravuras e fotografias, mas de todo o peso que o conteúdo delas transmitem. Segundo Abramovich (1994, p. 40) “é preciso ficar atento aos estereótipos, estreitadores da visão das pessoas e de sua forma de agir e de ser...”.

O que ela observa com essa afirmação é o fato de que na maioria das histórias as crianças são brancas e bonitas, o mocinho é geralmente um príncipe, forte, elegante, as mocinhas são magras, cabelos longos e belos, os vilões são monstruosos, deformados, estabelecendo uma forte relação entre a ausência de beleza física e maldade. O que a autora (idem, 1994, p. 40) quer fazer entender é que

“afinal, preconceitos não se passam através de palavras, mas também – e muito! – através de imagens.”.

Portanto, ao contarmos uma história ilustrada, devemos ter o cuidado, já que vivemos na América Latina e pertencemos ao Terceiro Mundo, de repassarmos os conteúdos da mesma, talvez não só adaptando, para não perder a originalidade, mas também esclarecendo sobre as diferenças entre as pessoas e os lugares história e arealidade dos nossos tempos.

5. AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante todo o trabalho na Educação Infantil é imprescindível que variados gêneros literários sejam introduzidos na forma de contação de histórias, devendo ser uma atividade planejada e frequente, para que as devidas contribuições sejam efetivadas de modo lúdico e dinâmico, utilizando diferentes estratégias, como algumas já citadas aqui. Devem ser apresentados diversos títulos, conhecidos ou não, que possam abordar os mais diferentes assuntos, como o medo, a desobediência, a carência, a separação, falta de educação, a inveja e outros tipos de condutas, vivenciados nos inúmeros contos do mundo infantil.

Esses e outros temas podem ser apresentados à turma de forma programada, inclusive algumas das histórias podem ser transformadas em sequência didática, aumentando as possibilidades de aprendizagem através das atividades relacionadas aos temas, trabalhando os conteúdos dentro dos eixos norteadores da Educação Infantil, inclusos na Base Nacional Comum Curricular.

Também é possível ampliar as formas de apresentar a história, não limitando-se apenas à contação oral, podendo ser apresentada gradativamente de outros modos, através de vídeos, fantoches, recontada e ilustrada com desenhos, pinturas e outros recursos. Com qualquer um desses modos é importante induzir a criança a penetrar na história com intensidade. Sobre este assunto, Amarilha (1997, p. 66) reforça:

Esse jogo de entrar na ficção instrui a criança nos procedimentos de ajustamento intelectual para lidar comparativamente com fatos reais e fatos imaginados. Essa habilidade de transitar por dois mundos – que o lúdico proporciona – introduz a criança nos limites das coisas acontecidas e das

inventadas. Colabora para que ela desenvolva o discernimento entre o real e o fictício.

O entendimento dessa afirmação condiz com a experiência da prática pedagógica na Educação Infantil, pois é possível observar como as crianças conseguem participar dos momentos propostos, adentrando nas situações mostradas nas histórias, fazendo uma relação entre a fantasia e o real, ao mesmo tempo que estabelece diferenças entre os dois. Geralmente mostram-se satisfeitas com o ambiente escolar e com a atividade de contar histórias. Além disso, têm capacidade de desenvolver a maturidade ao vivenciar, seja nas histórias, seja no fazer-de-conta, os anseios, as dificuldades e os obstáculos que encontram na infância. Insegurança, medo, desobediência, timidez são alguns dos obstáculos que podem ser superados com essa experiência, embora também dependa da forma que as histórias são abordadas e das particularidades de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível compreender a importância da contação de histórias no ambiente escolar como instrumento facilitador para a compreensão do mundo e dos conflitos que nele existem, bem como proporcionador de momentos de interação e prazer, mergulhando no imaginário.

Entende-se que o professor é o mediador dessa atividade, sendo ele o principal responsável pela formação de ideias do leitor-ouvinte, uma vez que a assimilação e interpretação dependem, e muito, da maneira de como a história é apresentada.

É importante considerar que que mudam os tempos, mas podem permanecer os conceitos e valores que as histórias podem repassar para os que as ouvem.

Portanto, as experiências vivenciadas por mim com as atividades de leitura na minha prática pedagógica e as consultas aos autores referidos neste trabalho possibilitam a compreensão da ideia de que é possível proporcionar momentos ímpares de aprendizagem, utilizando-se de algumas habilidades e poucos recursos. Basta criar um ambiente favorável, conhecer a história e usar a criatividade para transportar os pequenos em uma viagem prazerosa para o mundo da imaginação, tendo a devida atenção com os elementos aqui orientados, levando a fantasia para

arealidade das crianças.

Não se pode deixar de considerar a importância da participação efetiva das crianças na hora da contação de histórias, pois são elas as personagens principais desse momento, identificando-se, observando, julgando pessoas e atitudes, usando a imaginação para ver cores e formas, sentir cheiros e gostos. Enfim, o arador conta a história, mas cabe a quem ouve dar vida aos elementos fantasiosos através da criatividade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1994. (Série Pensamento e ação no magistério)

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 9. ed. Tradução por Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOMES, Adriano. A voz que vem de longe: O contador de histórias na formação do leitor. Out. 2003. (Coleção Mossoroense: Série "C", v. 1404).

HAMMEN, Sabrina Vianna. A arte de contar histórias: como levar a criança a se interessar por histórias. Disponível em <http://www.projeto.org.br/mapeo/ghi.htm>. Acesso em 15 mar. 2022.

CAPÍTULO 19- NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA HABITUAL DE ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE TEIXEIRA – PB

Moaci Trindade De Lucena Junior

Especialista em Treinamento Esportivo pelas Faculdades Integradas de Patos. Bacharel em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Patos. Licenciatura em Educação Física pela UNOPAR – Patos/PB

RESUMO: Introdução: O nível de inatividade física que acarreta o sedentarismo e todas as suas consequências tem sido um dos grandes problemas modernos de saúde. Pesquisas têm destacado este comportamento entre crianças e adolescentes de todos os níveis socioeconômicos. **Objetivo:** Este estudo tem como objetivo verificar o nível Habitual de atividade física e o tempo desprendido frente a objetos eletrônicos como: TV, vídeo game e computador em escolares do Município de Teixeira - PB. **Metodologia:** trata-se de uma pesquisa descritiva com uma amostra composta por 39 alunos voluntários (sendo 23 do gênero feminino e 16 do gênero masculino) com idades entre 12 e 16 anos. O nível de atividade física habitual foi avaliado utilizando o questionário atividade Física – YOUTH. RBS, 2005. A aplicação do questionário se deu durante os horários de aula, contendo perguntas em relação à frequência e duração das atividades físicas durante as aulas de educação física; realização de atividades físicas fora da escola e também sobre o tempo desprendido frente a objetos eletrônicos. Na análise estatística utilizamos uma estatística descritiva com os dados apresentados em forma de percentuais. **Resultados:** Os indivíduos foram classificados em muito ativos (40,99%), insuficientemente ativos (25,63%) e sedentários (33,33%). Observaram-se diferenças significativas no nível de atividade física entre os gêneros, na qual a maioria dos meninos classifica-se em níveis mais ativos de atividade física em relação às meninas. **Conclusão:** Apesar da maioria dos adolescentes pesquisados se apresentarem como ativos torna-se evidente a necessidade de estimular os escolares a realizar atividades físicas de forma regular fora do espaço de aula destinado à educação física, principalmente, o público feminino.

PALAVRAS-CHAVE: Aptidão Física. Adolescentes. Estudantes.

ABSTRACT: Introduction: The level of physical inactivity that leads to sedentarism and all its consequences has been one of the great modern health problems. Research has highlighted this behavior among children and adolescents of all socioeconomic levels. Objective: This study aims to verify the habitual level of physical activity and the time released in front of electronic objects such as: TV, video game and computer in schoolchildren of the Municipality of Teixeira - PB. Methodology: This is a descriptive research with a sample composed of 39 volunteer students (23 female and 16 male) between the ages of 12 and 16 years. The usual level of physical activity was assessed using the physical activity questionnaire – YOUTH RBS, 2005. The questionnaire was administered during class times, containing questions regarding the frequency and duration of physical activities during physical education classes; Physical activities outside of school and also about the time spent in front of electronic objects. In the statistical analysis we used a descriptive statistic with the data presented as percentages. Results: Individuals were classified as very active (40.99%), insufficiently active (25.63%) and sedentary (33.33%). Significant differences were observed in the level of physical activity between genders, in which the majority of boys were classified as more active levels of physical activity in relation to the girls. Conclusion: Although the majority of the adolescents surveyed presented themselves as active, it becomes evident the need to stimulate the students to perform physical activities in a regular way outside the space destined to physical education, especially the female audience.

KEYWORDS: Physical Fitness. Adolescents. Students.

INTRODUÇÃO

A atividade física é um importante auxiliar para o aprimoramento e desenvolvimento do adolescente, nos seus aspectos morfofisiopsicológicos, podendo aperfeiçoar o potencial físico determinado pela herança e condicionar o indivíduo para um aproveitamento melhor de suas possibilidades (VIEIRA, PRIORE E FISBERG 2002). Paralelamente à boa nutrição, a adequada atividade física deve ser reconhecida como elemento de grande importância para o crescimento e desenvolvimento normal durante a adolescência, bem como, para diminuição dos riscos de futuras doenças (SIMÕES et al, 2000).

Especificamente para o adolescente, Barbosa (1991), coloca as seguintes vantagens do esporte: estimula a socialização, serve como um "antídoto" natural para os vícios, ocasionando maior empenho na busca de objetivos, reforçando a autoestima, ajuda a equilibrar a ingestão e o gasto de calorias, além de levar a uma menor predisposição a moléstias.

Devido ao grande avanço tecnológico que vem acompanhando a história da humanidade, e que vem se intensificando nas últimas décadas, a vida diária do ser humano está cada vez mais automatizada. No entanto, a partir dessa praticidade percebe-se um problema crescente e, de certa forma, grave: as pessoas estão praticando cada vez menos as atividades físicas mínimas recomendadas para a manutenção de uma vida saudável, de forma que a qualidade de vida e o bem estar das pessoas está sendo postos à prova.

Para Bouchard (2003), atividade física é "todo movimento corporal, produzido por músculos esqueléticos, que provoca um gasto de energia". Considerando esta definição para atividade física, fica clara a amplitude do problema: as pessoas estão parando de fazer atividades simples do dia-a-dia, como caminhar até a padaria mais próxima. Basta que liguemos para a mesma e, em instantes, o pedido será entregue por um serviço de pronta entrega. Isso tem influenciado no estilo de vida das pessoas. Nahas et. al., (2003), afirma que o estilo de vida é definido por um conjunto de ações habituais que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades nas vidas das pessoas.

Nesta perspectiva observa-se na adolescência que muitos dos valores e atitudes são formados nesta época da vida, sobretudo em relação à adoção de hábitos saudáveis, e prática regular de atividade física (ROLIM, 2007). A literatura sobre a

prática de atividades físicas ou esportivas mostra que independente do tipo da atividade e da quantidade praticada são muitos os benefícios, tanto na saúde física como mental (BERGER et al., 1998, CENTER OF DESEASE CONTROL - CDC, 2006).

Assim, o estilo de vida adotado na juventude pode afetar a vida adulta e a velhice, principalmente nos fatores relacionados á saúde, em particular quando referimo-nos à atividade física. Os adolescentes, geralmente, desenvolvem algum tipo de atividade física antes dos 12 anos e entre 12 e 16 anos, sendo que a interrupção da prática acontece, principalmente, a partir dos 15 anos, acarretando várias consequências negativas à saúde (TELAMA; NUPPONEN; PIERÓN, 2005).

Mudanças ocorridas no último século com a entrada da era tecnológica, descritas anteriormente, ocasionaram modificações no estilo de vida e hábitos sociais, gerando dados preocupantes sobre o decréscimo na quantidade de atividade física praticada pela população em geral. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), a estimativa global da prevalência do sedentarismo entre adultos é de 17%%, e aproximadamente de 31% a 51% dos adultos são insuficientemente ativos nos dias atuais.

Neste contexto têm-se observado em adolescentes, comportamentos sedentários os quais estão vinculados diretamente à falta de atividade física, os quais representam uma das principais causas de debilidades e doenças relacionadas com esse tipo de comportamento, a qual se destaca a obesidade infantil que ocasiona sérios riscos à saúde e diminuição da qualidade de vida de indivíduos nessa fase da vida (ANDRADE, 2001).

O aumento na prevalência de inatividade física em escolares tem causado um aumento nos casos de sobrepeso e obesidade, em todo o mundo, e isso está ocorrendo proporcionalmente à diminuição progressiva de energia gasta em atividades habituais como no cumprimento de afazeres domésticos e necessidades diárias. Por este motivo o referido estudo tem como objetivo principal analisar o nível de atividade física em escolares da rede pública do Município de Teixeira – PB e secundários, investigar a associação do tempo despendido frente a instrumentos eletrônicos e o nível de atividade física dos adolescentes e também apontar os principais tipos de atividade física praticados na adolescência.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva com caráter exploratório com a finalidade de aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos ao fato pesquisado (Gil, 2002). A abordagem dos dados se deu de forma quantitativa, permitindo a quantificação e dimensionamento do universo pesquisado através do questionário estruturado.

A amostra foi de forma intencional, constituindo-se de 39 adolescentes, sendo 23 do gênero feminino e 16 do gênero masculino com idades entre 12 a 16 anos, estudantes da única escola da rede pública do Município de Teixeira PB, a qual oferece o ensino fundamental e possui alunos na faixa etária estabelecida na pesquisa. Como critérios de inclusão no estudo os indivíduos que possuam idades entre 12 e 16 anos, que estivessem regularmente matriculados na rede pública do Município supracitado, cujo os pais e/ou responsáveis concordaram com a participação no estudo. Foram excluídos indivíduos que não se enquadrarem nos critérios de inclusão mencionados, e que, cujo seus pais e/ou responsáveis não se dispuseram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme as normas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde.

Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário socioeconômico para caracterização da amostra, bem como o Questionário de atividade Física – YOUTH. RBS, 2005 que tem como objetivo descrever o nível habitual de atividade física e o tempo gasto frente a aparelhos eletrônicos como TV, DVD e vídeo game dos adolescentes participantes do estudo.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Integradas de Patos e aprovado sob o protocolo 201/2012, conforme as normas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde. Os adolescentes aptos a serem investigados só foram inseridos na pesquisa quando da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais e/ou responsáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada no período compreendido entre agosto e setembro de 2012. O estudo apresentou como universo de 200 indivíduos, escolares da rede Municipal da cidade de Teixeira/PB.

A amostra, por sua vez, foi composta por 39 sujeitos, representando 19.5% do universo do estudo, o qual foi determinado a partir do período pré-estabelecido para coleta dos dados. Os sujeitos participantes possuem idades entre 12 e 16 anos e média de 13,38 anos de idade. Do total da amostra, 23 escolares foram do sexo feminino representando 11.5% da amostra e 16 indivíduos do sexo masculino, o que equivale a 8% da amostra. Do total de indivíduos participantes 25 foram oriundos de zona urbana o que equivale a 64.1%, e 14 da zona rural representando 35.89% dos pesquisados. O estudo mostrou que 17.94% dos alunos exercem algum tipo de ocupação remunerada após o período escolar e 82% restantes só estudam.

A pesquisa mostra, ainda, que dos 39 escolares participantes, 38,46% não participam de nenhum tipo de atividade física e/ou esporte, como: futebol, handebol, vôlei, artes marciais, danças ou qualquer outro tipo de atividade recreativa que possa se caracterizar como exercício físico, pelo menos, uma vez na semana. Em contrapartida, 61,53% dos pesquisados afirmou participar de algum tipo de exercício físico durante a semana.

Mesmo constatando que a maioria dos escolares pesquisados realizam algum tipo de atividade física, são necessárias estratégias para o aumento da proporção de indivíduos com adesão às atividades físicas. Tal comportamento permitirá uma melhora significativa em muitos dos indicadores relacionados à saúde e a qualidade de vida. Considera-se adequado e prudente as recomendações com relação à quantidade diária mínima de exercícios do, American College of Sports Medicine (ACSM, 2000), que diz que crianças e adolescentes necessitam de 60 minutos de atividade física com uma frequência de 3 a 5 vezes por semana.

Sobre a frequência quanto às aulas de educação física na própria escola, o estudo identificou que 38.46% não participam das aulas de educação física, 43.58% participam dessas aulas 1 vez por semana, 7.69% praticam 2 vezes por semana e 10.25% 3 vezes durante a semana. Como visto o quantitativo de jovens que não participam das aulas de educação física na escola mostra-se elevado, ou seja, representando quase 40% da amostra.

Esse dado traz algumas preocupações, principalmente no que diz respeito à evasão nas aulas de educação física. Oliveira (2006) julga necessário e oportuno propor alternativas de atividades físicas desde o ensino fundamental, para que haja uma maior adesão e interação dos alunos nas aulas, por meio de atividades em que eles próprios possam criar formas e soluções para os problemas, tendo como mediador, facilitador e transmissor de conhecimentos o profissional de educação física.

Segundo Guedes (1999), frente a esse quadro, a educação física enquanto disciplina do componente curricular brasileiro, se torna uma esperança na busca por soluções referentes ao movimento humano e ao combate ao sedentarismo, acreditando que qualquer tentativa de resposta a estas questões deva estar orientada para os aspectos que possam se relacionar, de maneira direta e efetiva, com a educação para a saúde.

Sabe-se que a educação física possui um papel social importante entre os jovens, pois um dos mais relevantes papéis dessa profissão, atualmente, é estimular crianças e jovens à prática da atividade física regular, inclusive fora da escola.

Há evidências de que experiências bem-sucedidas com relação à prática de exercício físico em idades jovens podem contribuir para uma vida adulta mais ativa fisicamente (LAAKSO; VIKARI, 1997).

O que se percebe é o pequeno investimento na formação de escolares, objetivando a adoção de hábitos de vida saudáveis que possam prevenir no futuro o aparecimento de doenças. Sua ausência não pode fazer com que sejamos negligentes no trabalho a sua prevenção. Um exemplo disso é que grande número de distúrbios que ocorrem em adultos de hoje, poderiam ser minimizados ou evitados se hábitos saudáveis fossem assumidos desde as idades mais precoces (BENVEGNÚ, 2011).

A classificação do nível habitual de atividade física dos alunos participantes da pesquisa se deu com base na categorização utilizada pelo IPAQ.

Para concretização dos objetivos da pesquisa a classificação quanto ao nível de atividade física dos estudados consistiu em sedentários insuficientemente ativos e muito ativos.

Ao analisar as respostas e os dados preenchidos pelos alunos, pode-se observar que de um total de 39 alunos pesquisados 58.96% dos alunos são insuficientemente ativos, pois não praticam níveis adequados de atividade física,

recomendados pela American College of Sports Medicine (ACSM, 2000), e, 41.04% mostraram ser ativos, pois desempenham algum tipo de atividade física de 3 a 5 dias da semana com duração de 30 a 60 min.

Ainda sobre o nível de atividade física dos escolares pesquisados, a pesquisa evidenciou que 33.33% dos alunos estão classificados como indivíduos sedentários, pois não desempenham atividade física em quantidade suficiente, operacionalizando um mínimo de seu tempo para esse hábito. A inatividade física na infância e adolescência, fase em que se encontram os escolares analisados, consiste em fator de risco para inúmeras doenças crônicas, já que tais comportamentos tendem a perdurar por outras fases de vida.

Nelson et al. (2006), constatou-se uma progressiva diminuição dos padrões de atividade física associado ao aumento dos comportamentos sedentários, designadamente a utilização do computador e o tempo gasto vendo televisão ou jogando vídeo games tem sido fatores influenciadores para esse dado. Por outro lado, os meios de transporte motorizados têm substituído os mais tradicionais, como deslocar-se a pé, de bicicleta ou descer e subir escadas.

O grande número de horas sentado ou assistindo televisão está relacionado com os baixos níveis de atividade física, que segundo Silva e Malina (2000), pode estar associado ao acúmulo de gordura corporal em adolescentes (PINHO, 1999).

Além do uso prolongado do computador, da televisão e de jogos de videogame, Lazzoli (1998) destaca outros fatores que também contribuem para um estilo de vida mais sedentário, como o aumento da violência urbana e a diminuição dos espaços livres para a prática de atividade física, que acabam por levar as crianças e os adolescentes a procurarem outras formas de lazer, tornando-se cada vez mais sedentários.

Dos escolares pesquisados que se encaixam no perfil de muito ativos, tem-se uma representação de 40,99%. Esses indivíduos podem ser descritos como muito ativos pelo fato da prática de atividades físicas ou de algum esporte, bem como a participação nas aulas de educação física escolar, ser uma constante em suas rotinas semanais.

Esses sujeitos, por apresentarem bons níveis de atividade física, possuem ampla tendência de continuidade dessas ações ainda quando na fase adulta, sendo promotores de bons hábitos de vida, prevenindo futuras doenças, tais como:

obesidade, perda da massa muscular, dores articulares, pressão alta, doenças cardíacas, encurtamento muscular, altos níveis de estresse e doenças cardiovasculares.

O estudo ainda mostra que 58,33% dos alunos pesquisados do gênero feminino mostraram - se como sedentários 33,33% são insuficiente ativos, e apenas 8,33% classificadas como ativas.

Já os adolescestes do gênero masculino mostraram - se como sendo mais ativos tendo apenas 13,33% classificados como sedentários, e o restante mostrou - se está entre insuficientemente ativos a ativos como mostra o estudo de (GUEDES et al, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados obtidos nessa pesquisa pode-se observar a importância e relevância social da Educação Física, no que concerne a aquisição de hábitos saudáveis de vida desde as primeiras fases de vida do ser humano.

Constata-se, ainda, que crianças e jovens direcionam bom tempo de seu dia para assistência a TV, games e outras práticas passivas. Além disso, percebe-se, como em outros estudos que indivíduos do gênero feminino, encontram-se com maiores prevalências de sedentarismo.

Assim, sugere-se ações efetivas quanto à orientação de crianças e jovens para adoção de um estilo de vida ativo, de modo a subsidiar que esse comportamento integre seu cotidiano e perdure por toda vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. Ocorrência e controle subjetivo do stress na percepção de Bancários ativos e sedentários: a importância do sujeito na relação "atividade". "Física e saúde". 2001. 2 v. 305 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

BARBOSA DJ. O adolescente e o esporte. In: Maakaroun MF, Souza RP, Cruz AR. Tratado de adolescência: um estudo multidisciplinar. Rio de Janeiro: Cultura médica, 1991.

BENVEGNÚ A. Educação física escolar ontem e hoje: influencia na pratica regular de exercícios físicos. Joaçaba - sc, 2011

VIEIRA, Valéria Cristina Ribeiro, PRIORE, Sílvia Eloiza y FISBERG, Mauro. A atividade física na adolescência. *Adolesc. Latinoam.* [online]. ago. 2002, vol.3, no.1

BOUCHARD CA. *Atividade física e obesidade*. 1ª ed. São Paulo: Malone, 2003. and skeletal health in adolescents. *Pediatric Exercise Science* 1994;6:330-47.

BERGER, B. G.; et al. Relationships between expectancy of psychological Benefits and mood alteration in joggers. *International Journal of Sport Psychology*, v. 29, p. 1–16. 1998.

CDC (Centers for Disease Control and Prevention)/ NATIONAL CENTER FOR CHRONIC DISEASE PREVENTION AND HEALTH PROMOTION, 1996. *Physical Activity and Health. A Report of the Surgeon General*. Atlanta: CDC.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOTULÁN J, REZNICKOVÁ M, PLACHETA, Z. Exercise and growth. In: Placheta, Z. *Youth and physical activity*. Acta Facultatis Medicae Universitates Brunensis. J. E. Purkyně University, Medical Faculty, 1980.

LAAKSO L, VIIKARI J. Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *Am J Prev Med* 1997;13:317-23.

LIVINGSTONE, M. B. E. (1994). Energy Expenditure and physical activity in relation to fitness in children. *Proceedings of the Nutrition Society*, (53), pp. 207/221.

NAHAS, M. et al; Educação para a atividade física e saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 1:57-65, 1995.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. O que é Educação Física? São Paulo – SP: Editora Brasiliense, 2006.

PINHO R. A. de. (1999). Nível habitual de atividade física e hábitos alimentares de adolescentes durante período de férias escolares. Dissertação de Mestrado, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Revista Motriz*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999;

NELSON, M., NEUMARK-STZAINER, D., HANNAN, P., SIRARD J. E STORY, M. (2006). Longitudinal and secular trends in physical activity and sedentary behavior during adolescence. *Pediatrics*. 118: 1627-1634.

SIMÕES, S.; SILVA, S. R.; RIBEIRO, R.; VERTEMATTI, A.; FISBERG, M. Avaliação de atividade física e estado nutricional e condição social em adolescentes. *Revista A Folha Médica*, São Paulo, v.119, p.26-33, jan./fev. 2000.

TELAMA, R.; NUPPONEN, H.; PIÉRON, M. Physical activity among young people in the context of lifestyle. *European Physical Education Review*, v.11, 2005.

CAPÍTULO 20- EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PILAR DA CIDADANIA: UMA DISCUSSÃO PAUTADA NO TEXTO DE ELISABETE MANIGLIA

Monyke Gomes da Costa Lucena

Mestre em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade de Coimbra – Portugal, sendo professora de Ciências e Biologia na Rede Estadual do Rio Grande do Norte.

Edinete Vilma Gomes da Silva

Mestre em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE, sendo especialista em Currículo e Práticas Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – UFPI..

José Fábio Bezerra da Silva

Mestre em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE, sendo especialista em Educação Ambiental.

Lizandra Medeiros dos Santos

Possui Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, sendo licenciada em Letras – Língua Portuguesa pela mesma instituição.

Raphael Dantas de Oliveira

Doutorando em em Ciências da Educação pela World University Ecumenical – WUE, sendo professor atuante nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Rede Estadual do Rio Grande do Norte

RESUMO: Este artigo traz em evidência discussões presentes no texto "Educação sustentável: pressuposto de cidadania", de Elisabete Maniglia, intitulado, a fim de analisar e complementar os conceitos apresentados, proporcionando uma compreensão mais abrangente da temática. A metodologia empregada consiste em uma pesquisa de revisão bibliográfica, centrada nos conceitos de Maniglia (2015) e nas referências utilizadas pela autora, incluindo obras de Figueiredo (2012), Sen (2002), Sachs (2002 e 2004), entre outros. Ao longo da análise, buscamos desdobrar as contribuições desses estudiosos, destacando a interconexão entre Educação Sustentável e Cidadania. A conclusão do trabalho ressalta não apenas a relevância da educação ambiental na formação individual e coletiva, mas também enfatiza a imprescindibilidade do apoio político como um elemento crucial para investir na mitigação dos impactos ambientais. Dessa forma, o artigo propõe uma visão integrada e abrangente sobre a temática, destacando a necessidade de ações conjuntas entre a educação e as políticas ambientais para alcançar um futuro sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Educação sustentável, desenvolvimento sustentável, cidadania, apoio político.

ABSTRACT: This article highlights discussions present in the text "Sustainable education: assumption of citizenship", by Elisabete Maniglia, entitled, in order to analyze and complement the concepts presented, providing a more comprehensive understanding of the topic. The methodology used consists of a bibliographical review research, centered on the concepts of Maniglia (2015) and the references used by the author, including works by Figueiredo (2012), Sen (2002), Sachs (2002 and 2004), among others. Throughout the analysis, we sought to expose the contributions of these researchers, highlighting the interconnection between Sustainable Education and Citizenship. The conclusion of the work highlights not only the relevance of environmental education in individual and collective training, but also emphasizes the indispensability of political support as a crucial element to invest in mitigating environmental impacts. In this way, the article proposes an integrated and comprehensive view of the topic, highlighting the need for joint actions between education and environmental policies to achieve a sustainable future.

KEYWORDS: Sustainable education, sustainable development, citizenship, political support.

1 INTRODUÇÃO

Em se tratando de Educação Sustentável, como pressuposto de cidadania, sabemos que a sociedade precisa se conscientizar de que essa realidade é uma prioridade global, o que justifica a busca incansável por um futuro que tenha essa ideologia de sustentabilidade. Toda essa discussão impulsiona a reflexão sobre a interconexão entre o desenvolvimento socioeconômico e as práticas educacionais. Nessa conjectura, a Educação Sustentável constitui uma peça crucial para a formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender e enfrentar os desafios ambientais, sociais e econômicos do século XXI.

Diante disso, este artigo proporciona uma análise acerca da relação que existe entre a Educação Sustentável e a Cidadania, buscando ter percepções de conceitos como a promoção de valores, de habilidades sustentáveis por meio do conhecimento socializado não só no âmbito educacional, como também social, buscando elucidar um pressuposto que construa cidadãos mais justos, conscientes e equitativos.

Ademais, no que concerne à Educação Sustentável, abordamos não somente as práticas ambientais, mas um modelo educacional que busque integrar aspectos econômicos, sociais e ambientais no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que ser cidadão é um papel ativo de participação, como também de responsabilidade na construção e no aprimoramento do ambiente em que vivemos, o qual é coletivo e precisa ser visto e cuidado como tal.

Posto isso, considerando-se o caráter bibliográfico, nosso aporte teórico se fundamenta nos conceitos de Elisabete Maniglia (2015), bem como nas fontes que a autora fez uso em seu texto, a saber: Figueiredo (2012), Sen (2002), Sachs (2002 e 2004), dentre outros, a fim de compreender concepções que versam sobre a Educação Sustentável no sentido de cidadania, destacando a relevância dessa temática no contexto em que estamos inseridos.

Nas análises, exploramos as dimensões da Educação Sustentável que convergem para a formação cidadã, destacando os benefícios tangíveis de um enfoque integrado na prática educacional. A compreensão de como a educação pode

servir como instrumento para a promoção da cidadania consciente não apenas amplia o escopo do debate sobre sustentabilidade, mas também fornece diretrizes inovadoras para a concepção de políticas educacionais e práticas pedagógicas que transcendem as barreiras disciplinares e abordam os desafios emergentes de forma holística. Deste modo, este artigo busca lançar luz sobre a interseção crucial entre Educação Sustentável e cidadania, contribuindo para a construção de um futuro mais resiliente e equitativo.

Quanto à estrutura do texto, este se divide em três partes, sendo a primeira a introdução; a segunda parte se constitui como o referencial teórico, e; por fim, as considerações finais que traz reflexões acerca das discussões aqui expostas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente, como já mencionado, nossa análise se volta para os estudos de Elisabete Maniglia (2015), no intuito de enaltecer a grandiosa discussão que a autora faz sobre a Educação Sustentável. Assim sendo, o texto analisado inicia com destaque para a crescente relevância das questões ambientais no meio educacional, bem como versa sobre a emergente necessidade de mudanças comportamentais sociais, não somente do sujeito em si, mas também de entidades, como “pessoas jurídicas”. Cita-se a abordagem multidisciplinar como quesito essencial para a compreensão da complexidade da sustentabilidade.

A autora faz uma revisão histórica, associando a origem do conceito de sustentabilidade ao ecodesenvolvimento na Conferência de Estocolmo em 1972. Foi nesse evento que os países se reuniram para a discussão acerca da preservação ambiental, considerando os desastres já ocorridos, bem como a escassez de recursos naturais. A ligação com movimentos como o hippie e as manifestações dos anos de 1960 é estabelecida, destacando a preocupação com o retorno à natureza. Ainda em se tratando da Conferência de Estocolmo, a autora aponta como um marco no desenvolvimento do direito ambiental, buscando compromissos entre as nações a fim de mudar comportamentos em relação à natureza.

De acordo com a autora Elisabete Maniglia, as questões ambientais têm preocupado, cada dia mais, todos os setores sociais que reivindicam soluções no comportamento, para uma sustentabilidade. Para ela, a Educação Sustentável tem

uma abordagem multidisciplinar que visa a conscientização da importância do desenvolvimento sustentável.

A autora também cita a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992), também conhecida como a Cúpula da Terra, que focou em questões de sustentabilidade, desenvolvimento e mudanças climáticas. Resultou na Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima. Aborda, também, o Protocolo de Quioto (1997), que teve como objetivo estabelecer metas de redução de emissões de gases de efeito estufa para diversos países, com o objetivo de limitar o aquecimento global e suas consequências em todo o planeta. O protocolo gerou muitos debates e críticas, principalmente, pelo fato de países poluidores como a China e os EUA não terem assinado o acordo. No entanto, o protocolo gerou mudanças significativas na forma de como muitos países tratam a questão ambiental. Ainda sobre o Protocolo de Quioto, estabeleceu-se um compromisso internacional para lidar com a questão ambiental, especialmente, no que diz respeito à mudança climática. Embora tenha havido críticas, é inegável que muitos avanços foram alcançados.

Outro fato citado pela autora é a Conferência das Nações Unidas Sobre Mudança do Clima (COP 30). A COP teve como objetivo principal a mitigação dos efeitos da mudança climática, buscando formas de limitar o aquecimento global e seus impactos no planeta. Entre os resultados das COPs, está o Acordo de Paris, considerado um marco histórico no combate às mudanças climáticas, que estabeleceu metas ambiciosas de redução de emissões de gases de efeito estufa e estratégias de adaptação para os países signatários. Apesar dos avanços, as COPs enfrentam muitos desafios, especialmente em relação à resistência de muitos países em assumir metas de redução de emissões e à necessidade de acelerar a transição para uma economia mais verde e sustentável.

Ela menciona também o Acordo de Paris (2015), que tem como objetivo limitar o aquecimento global a 2°C acima dos níveis pré-industriais e buscar formas de limitar a 1,5°C, sendo assinado por 195 países e é considerado um marco histórico na luta contra as mudanças climáticas. Entre os principais resultados, estão as metas ambiciosas de redução de emissões de gases de efeito estufa e a criação de um fundo para ajudar os países mais vulneráveis a se adaptar aos impactos do aquecimento global. O acordo enfrenta muitos desafios, principalmente, em relação ao

cumprimento das metas estabelecidas e à resistência de muitos países em adotar medidas mais rigorosas para proteger o meio ambiente.

A autora também apresenta pensamentos de outros estudiosos, como Amartya Sen (2002) e Ignacy Sachs (2002 e 2004). Nesse aspecto, ela disserta sobre o reconceituamento do desenvolvimento, com ênfase para a importância de incorporar as três dimensões dos direitos humanos: políticos, civis e cívicos, como também os direitos econômicos, sociais e culturais. Nesse sentido, Sen (2002) enfatiza a importância do direito ao trabalho digno, bem como os direitos coletivos ao meio ambiente e desenvolvimento.

Por sua vez, Ignacy Sachs é mencionado como um estudioso que contribuiu de forma mais aprofundada para a definição de desenvolvimento sustentável. Este autor vincula os conceitos de desenvolvimento às questões específicas do meio ambiente. Ele propõe cinco pilares para o desenvolvimento sustentável, que serão descritos posteriormente no texto.

Quanto ao pilar social, é destacada a importância intrínseca e instrumental, com critérios específicos para a homogeneidade social, como emprego pleno, distribuição de renda justa, qualidade de vida decente, com igualdade quanto ao acesso aos recursos e serviços sociais. A abordagem também destaca a ameaça de ruptura social em lugares problemáticos, embora pudesse ser enriquecida com exemplos concretos.

No pilar ambiental, o texto reconhece duas dimensões cruciais: a sustentabilidade da vida e a gestão de resíduos. Ademais, sublinha a preservação do capital natural, enfocando o uso sustentável de recursos renováveis e a limitação dos não renováveis. Todavia, exemplos práticos poderiam fortalecer a compreensão de como a abordagem proposta contribui para a gestão eficaz dos recursos ambientais.

Em se tratando do pilar territorial, o texto aborda a importância da distribuição espacial de recursos, atividades e populações. Além disso, propõe melhorias tanto no setor rural quanto urbano, destacando disparidades regionais e delineando estratégias para áreas ecologicamente frágeis. Dessa maneira, também aborda que a inclusão de exemplos de investimentos públicos para melhorar espaços rurais e urbanos poderia enriquecer ainda mais essa parte da análise.

No pilar econômico, versa-se sobre a viabilidade econômica como condição fundamental, com abrangência para o desenvolvimento econômico equilibrado, bem

como segurança alimentar, modernização contínua dos instrumentos de produção e autonomia na pesquisa científica e tecnológica.

Enfim, no pilar político, o texto enfatiza a governança democrática como um valor fundador e destaca a importância da cooperação internacional. Entretanto, oferecer mais detalhes sobre como a abordagem proposta promove a governança democrática e a cooperação internacional seria útil para uma compreensão mais aprofundada.

A autora ainda enaltece a necessidade de progresso simultâneo nessas cinco dimensões do desenvolvimento sustentável. Ela também destaca o papel crucial das políticas para viabilizar os pilares sustentáveis. Ademais, sublinha a importância da vontade política na escolha de ações, no empreendimento a ser construído e nas políticas de arrecadação e destinação de verbas. Não menos importante, ela também enfatiza a necessidade de consciência na busca do desenvolvimento e a preparação para enfrentar críticas e falácias do capitalismo, especialmente, diante da crise ambiental.

Como referência, ela cita Foladori (2001), que aponta para a incoerência do capitalismo com o desenvolvimento sustentável, evidenciada pelo agravamento da crise na África, com milhões de pessoas em situação de risco e mortes decorrentes de enfermidades relacionadas à água contaminada e desnutrição. Este autor destaca a crueldade de milhões passando fome, apesar do avanço tecnológico, evidenciando a disparidade global.

É crucial também destacar que a crise internacional é mencionada como agravante, levando ao desemprego mesmo nos países de desenvolvimento racional. No aspecto territorial, os ciclos econômicos e as crises desencadeiam migrações em busca de emprego, contribuindo para contradições entre migrantes e nativos, movimentos nacionalistas, ressurgimento do racismo e exploração da força ilegal de trabalho. A migração do campo para a cidade é apontada como fator para a aglomeração urbana, com implicações para saúde, moradia, meio ambiente e emprego.

Dessa maneira, a resposta da natureza às violações cometidas é apresentada por meio de desastres naturais, como tempestades, secas e alterações climáticas, destacando a perda do sentido amplo das estações. A destruição das tradições de povos originários colabora com a devastação florestal, poluição dos rios e

desertificação do solo, aliada ao uso indiscriminado de agrotóxicos. O texto argumenta que, diante desses desafios, falar em sustentabilidade parece cada vez mais distante, indicando a urgência de revisão de paradigmas.

A autora fala também da incorporação do princípio da sustentabilidade na legislação ambiental, particularmente na Constituição de 1988, juntamente com outros princípios, como participação popular, desenvolvimento sustentável, precaução, prevenção, e educação ambiental. Assim sendo, essa inclusão na legislação representa um reconhecimento da importância da sustentabilidade na busca por um equilíbrio entre desenvolvimento e preservação ambiental.

Quanto à doutrina jurídica, a sustentabilidade é apresentada como o princípio fundamental do direito ambiental, sendo objeto de estudos que buscam compreender e orientar a sociedade contemporânea. Ademais, destaca-se a visão da sustentabilidade como um direito humano de terceira dimensão, ao lado dos direitos individuais e sociais, e em parceria com os direitos de solidariedade e paz. Sobre isso, a autora cita Freitas (2013, p. 31)

importa que a sustentabilidade não seja entendida como um cântico vazio e retórico tampouco espúria ferramenta de propaganda ou de (falsa) reputação, destinada a camuflar produtos nocivos a suade ou simples palavra sonora usada como floreio para discursos conceituosos amaneirados e inócuos.

A educação ambiental é considerada um dos requisitos mais importantes para o desenvolvimento sustentável, sendo esta prevista no inciso VI do §1º do art. 225 da Carta Magna, a posteriori definida na Lei n. 9.795/99 como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente [...]” (Brasil, 1999, cap. 1, art. 1).

A autora ainda cita Figueiredo (2012, p. 82):

a educação ambiental pode ser formal, isto é, aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, ou não formal, consistente nas ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e a sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

O autor em questão ressalta uma diferença crucial entre educação ambiental e conscientização pública para a preservação ambiental. Ele argumenta que a educação ambiental vai além da simples conscientização e é um dever que requer a

implementação de campanhas publicitárias e exemplos práticos, principalmente por parte do poder público. Por sua vez, a conscientização pode integrar o processo de educação ambiental para evitar que esta se transforme em uma mera compilação de informações técnicas.

Dessa forma, entendemos que processo educacional é complexo, envolvendo diversos elementos, como meios, sujeitos e objetos. Esses elementos devem ser preparados de maneira a evitar que a educação ambiental se torne uma reprodução cultural de valores estereotipados baseados apenas em ações rotineiras, como não jogar papel nos passeios, escovar os dentes de torneira fechada e separar lixo - práticas atualmente adotadas nas escolas.

Há inclusive a crítica de que, embora essas práticas sejam importantes e devam ser ensinadas pela família, elas não podem abranger todas as ações consideradas ambientais provenientes da Educação Sustentável. Destacamos, ainda, a necessidade de ensinar uma educação sem caráter imediatista e exclusivamente material. O ensino pode e deve ser associado a outras práticas valorativas culturais, éticas, respeito ao coletivo, amor à natureza, consideração pelos idosos, respeito à infância, valorização do trabalho, conhecimento geográfico em relação às especificidades regionais, política limpa, interesse governamental em praticar o bem comum, comércio justo e democracia efetiva.

É possível analisar ainda o destaque que a autora do capítulo dá acerca da ecologia humana, a qual explora o estudo do corpo humano em relação ao corpo da Terra e aos elementos naturais. Cita ainda que a corporeidade e a educação ambiental são mencionadas como aspectos importantes, destacando ações como andar, olhar, pensar, falar e a experiência espiritual como partes integrantes da interação humana com o mundo.

Ainda aborda a "alfabetização ecológica", como versa Capra (1997), a qual é apresentada como o princípio de entender as comunidades ecológicas e usar esses princípios para criar comunidades sustentáveis, conforme a visão de Capra (1997). A educação integral e a educação ambiental são citadas e descritas de forma a interagir solidariamente com todos os seres que compõem a teia da vida, buscando mobilizar o ser humano inteiro para um ambiente inteiro.

Diante de tudo isso, a autora defende a educação ambiental como ferramenta crucial para a responsabilização individual, consciente, a fim de estabelecer a

promoção de valores coletivos que busquem contribuir para um ambiente sustentável, garantindo os direitos humanos para a geração atual e as futuras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base a análise feita acerca do artigo “Educação sustentável: pressupostos de cidadania”, de Elisabete Maniglia, é possível chegar à conclusão de que o estudo da autora é abrangente e integrado ao tema da educação ambiental sob a perspectiva da sustentabilidade. Sendo destacados diversos pontos importantes para a temática, como a evolução histórica do conceito de sustentabilidade, estabelecendo-o ao direito ambiental, dando ênfase ao seu papel central na contemporaneidade e evidenciando que a Educação Sustentável é uma abordagem multidisciplinar que visa a conscientização sobre a importância do desenvolvimento sustentável, indo além das questões ambientais puramente.

O difícil entrave está em conciliar desenvolvimento e sustentabilidade, conceitos esses que andam em direções opostas, prova disso é a resposta da natureza, pelas violações a ela cometidas, os diversos desastres naturais: tempestades, secas duradouras, alterações de temperatura, perda do sentido amplo das estações climáticas.

Sendo assim, reconhecemos a necessidade e a importância da educação ambiental, levando em conta a sua contribuição na formação do indivíduo que junto aos demais que integra o lugar onde vive constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente. Torna-se necessário também o apoio político a julgar a aplicação de investimentos na busca pela mitigação dos impactos causados ao meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. L'educateur comme passeur de sens. *In*: **CONGRÉS INTERNATIONAL DE LOCARNO-SUISSE**. Ciret, Unesco, 1977.

BARBIER, R. **L'approches transversale em sciences humanines**. Paris: Harmathan, 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. **Nosso futuro comum**: Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.

CATALÃO, V. L. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental no Brasil. *In*: PÁDUA, J. A. (Org.). **Desenvolvimento, justiça e meio ambiente**. São Paulo; Belo Horizonte: Petrópolis; UFMG, 2009.

DUPAS, G. **O mito do progresso**. São Paulo: Unesp, 2006.

FIGUEIREDO, G. J. P. **Curso de direito ambiental**. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Unicamp, 2001.

FREITAS, J. **Sustentabilidade**: Direito ao futuro. 2. ed. São Paulo: Fórum, 2012.

MANIGLIA, E. **As interfaces entre o Direito Agrário, os Direitos humanos e a segurança alimentar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MANIGLIA, E. Educação sustentável: pressuposto de cidadania. *In*: DAVID, Célia Maria *et al.* **Desafios contemporâneos da educação** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 53-68.

MONTIBELLER FILHO, G. **O mito do desenvolvimento sustentável**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2008.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SACHS, I. **Desenvolvimento includente, sustentável sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SEN, A. **Ethics and Economics**. New Delhi: Oxford University Press, 1990.

SEN, A. A decade of Human Development. **Journal of Human Development**, v. 1, n. 1, p. 17-23, 2000.

VEIGA, J. E. da. **Desenvolvimento sustentável o desafio do séc. XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CAPÍTULO 21- CONSEQUÊNCIAS DA SÍNDROME DE BURNOUT: DESAFIOS DE QUEM ENFRENTA A SÍNDROME DO ESGOTAMENTO PROFISSIONAL

Francisco Hermes Batista Alencar

ALENCAR é bio filósofo e psicopedagogo, doutorando em ciências educacionais pela WUE - World University Ecumenical da Flórida (EUA), profissional da educação atuante no município de São Bento-PB há cinco anos, fhba.sb@gmail.com; Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/0283328309371012

José Carlos Soares Carreiro

CARREIRO é professor efetivo atuante na área de Matemática há mais de 17 anos na rede de ensino municipal em São Bento PB, josecarlossoarescarreiro@yahoo.com.br; Currículo Lattes resumido: <http://lattes.cnpq.br/2426676171319500>

RESUMO: Como podemos definir a síndrome da exaustão, o que é mesmo o transtorno de Burnout? Após percebermos os indícios iniciais de um quadro depressivo, começando por traços de ansiedade ocorre uma parada momentânea da vida do profissional da educação. Quando contactamos parentes próximos a partir do chão da empresa na qual atuamos diariamente. Utilizamos alguns autores pertinentes a esta pesquisa tais como Codo, Gil E Lima (2016).

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Gestão Escolar. Práticas Pedagógicas. Educação Ambiental e Emocional. Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRACT: How can we define exhaustion syndrome, what exactly is Burnout disorder? After noticing the initial signs of a depressive condition, starting with traces of anxiety, the education professional's life comes to a momentary halt. When we contact close relatives from the floor of the company in which we work daily. We used some authors relevant to this research such as Codo, Gil E Lima (2016).

KEYWORDS: BNCC. School management. Pedagogical practices. Environmental and Emotional Education. Information and Communication Technologies.

Introdução

Percebemos que por não conseguirmos um certo equilíbrio entre a vida privada e as muitas exigências do mercado de trabalho, os estudos e a vida social acabamos por sermos afetados física e mentalmente. Em uma sociedade semelhante à nossa capitalista a qual enfatiza a ideia de sucesso a qualquer custo, como ligado a desenvolver muitos recursos pecuniários.

Nesse instante, decidimos procurar auxílio profissional, beirando o início do desespero em um quadro vital de quase morte.

1 Desafios do esgotamento profissional: Desdobramentos da Síndrome de Burnout

Como encontrarmos novos recursos especialmente na área de televendas, mais conhecido como telemarketing? Segundo o pensamento da neuroeducadora Maria da Conceição de Souza Almeida (2023, p. 13^a):

Notamos, primeiramente, como sintomas aquele aperto no peito, aquela falta de ar oxigênio; daí imaginamos que estamos em nosso momento final à beira da passagem para a outra vida. Sentimos aqui aquela sensação que chegamos ao ‘fundo do poço’, onde decidimos - ou procuramos um auxílio profissional, ou simplesmente, iremos cair doentes através da grande depressão instalada. (ALMEIDA, 2023, p. 13^a)

Consoante afirma a dra. ALMEIDA (2023), ao enfrentar-se uma alta carga de horas extras no trabalho cotidiano, somado a isto as condições desfavoráveis para cumprir esta função; a desvalorização do profissional, as metas inatingíveis, a falta de tempo, de descanso ou lazer, esta é a realidade de muito profissionais no Brasil e no mundo, adoecimento dos profissionais de ensino.



Fonte: Profissionais da Educação atuando na EMEIEF André Pedro da Silva (2024, autor), São Bento/PB

E, sendo assim, atingidos dessa forma pela denominada Síndrome de Burnout; trata-se justamente da manifestação dos sintomas consequentes do estresse e das pressões do nosso cotidiano profissional.¹

Segundo a concepção de pensamento da neurologista e psicóloga Dra. Ana Paula PEÑA (2023, p. 14^a):

Este é o caso da paciente A. B., com 41 anos, consultora de telemarketing e vendas, ao ser diagnosticada com a Síndrome de Burnout, com ansiedade profunda e grave depressão; no início, a mesma não imaginava que seu caso fosse tão sério, porém, os sintomas foram se agravando durante a pandemia quando ela passou a trabalhar em uma empresa de telemarketing. (PEÑA, 2023, p. 14^a)

Para a Dra Ana Paula PEÑA (2023), segundo afirma, acometeu-se em uma situação incontornável sua paciente A. B., 41 anos, consultora de telemarketing e vendas, necessitando buscar auxílio profissional qualificado e especializado. Tratando de seus males como se fosse um simples quadro depressivo.



¹ Síndrome de Burnout ou síndrome do esgotamento profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante (ALENCAR, 2023).

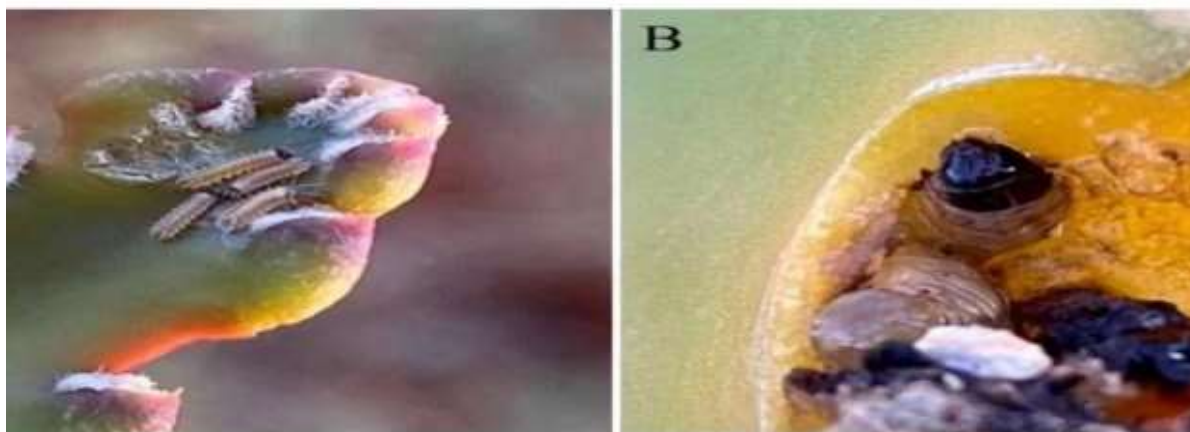
Fonte: Cotidiano escolar na EMEIEF André Pedro da Silva; desmaio por Síndrome de Burnout (2023, autor)

Consequentemente, foi através dos laudos neuropsicológicos e médicos, chegou-se a compreensão que se tratava de um profundo esgotamento profissional ou simplesmente a Síndrome de Burnout, um palavra tão inovadora para todos nós; na realidade, ao se trabalhar na área de promoção de vendas e telemarketing há o contato direto com o público, com as pessoas potenciais compradores, apesar da problemática da pandemia do Covid-19.

Ali fomos tentando nos desenvolver profissionalmente, mas em uma sala fechada, onde apenas estudamos os gráficos e tabelas de metas no computador, contamos com o auxílio do notebook com web câmeras; tendo acesso diante apenas de uma parede nos vigiando constantemente.²

AT RECORD OF *Aricoris campestris* (BATES, 1868) LEPIDOPTERA: RIODINIDAE IN PITAYA IN

H. F. P. ARAUJO et al.



with formation of galleries in flattened cladode of pitaya caused by the larvae of *Aricoris campestris* consumption in pitaya in the municipality of São João do Cariri, PB, Brazil (B).

Fonte: Desafios constantes e pesquisas da Síndrome do esgotamento profissional (ALENCAR, 2023, autor)

² A perspectiva psicossocial, que toma a síndrome de *burnout* como um processo, no qual os aspectos do contexto de trabalho e interpessoais contribuem efetivamente para o seu desenvolvimento. O conceito mais aceito, nesta perspectiva, é o adotado por Maslach e Jackson (conforme citação de Maslach, 1994, p. 61 e Robayo-Tamayo, 1997, p. 6), segundo os quais, a referida síndrome consiste em "uma reação à tensão emocional crônica por tratar excessivamente com outros seres humanos, particularmente quando eles estão preocupados ou com problemas: Conforme publicado em <https://www.scielo.br/j/prc/a/kKNxbMsGvwQH6FmnyRwD3Ps/?lang=pt>

Consoante a concepção do pensamento da antropóloga e psicanalista norte riograndense dra Maria da Conceição Xavier de ALMEIDA (2023, p. 15^a):

Então, foram passando os meses - um, dois, três, quatro meses, porém ao chegarmos no quinto mês ao começarmos o trabalho iniciaram os sintomas da falta de ar; constituía-se como algo estranho mas imaginava-se um fenômeno corriqueiro; em outro dia havia outro tipo de problemática, eram as dores de cabeça, os intestinos não respondia mais, não mais conseguimos dormir, problemas da insônia; o que veio a prejudicar nossa vida familiar. (ALMEIDA, 2013, p. 15^a)

Conforme o pensamento da Dra ALMEIDA (2023), relacionamentos familiares e sociais foram sendo prejudicados; havia quadros de medos, nervosismo recorrente, há o medo de trabalhar, o medo das pessoas, dali em diante buscamos auxílio profissional qualificado e especializado.³

2 Um dia de cada vez: Como superar os desafios da Síndrome de Burnout

As questões competitivas em sociedade, das questões dos ganhos financeiros pode adquirir uma dimensão altíssima, ao ponto do sujeito não poder mais se reequilibrar emocional e moralmente.⁴

Consoante a concepção do pensamento da psicóloga dra Maria Emília de Souza ALMEIDA (2023, p. 16^a):

Tem-se as demandas do trabalho profissional, às demandas pessoais, as demandas da família, a Síndrome de Burnout ocorre primeiramente dentro de um contexto complexo, sendo este desenvolvido nas sociedade capitalistas

³ Os sintomas muitas vezes se misturam e podem se confundir com estresse, ansiedade e depressão, mas é algo clinicamente diferente. Na reportagem especial de hoje, vamos conhecer a história da Adriana. Ela foi diagnosticada com burnout e viveu momentos desafiadores.

⁴ A Síndrome de Burnout, também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional, é uma doença mental que surge após o indivíduo passar por situações de trabalho desgastantes, ou seja, que requerem muita responsabilidade ou até mesmo excesso de competitividade:

<https://search.brave.com/search?q=s%C3%ADndrome+de+burnot&source=desktop>

hodiernas; uma noção estrita por vezes de sempre alcançar o sucesso profissional, do que seja o viver bem, do que seja dar-se bem na vida. (ALMEIDA, 2023, p. 16ª)



Fonte: Para além do abismo da depressão e o reencontro consigo mesmo (ALENCAR, 2023, autoral)

Segundo afirma ALMEIDA (2023), a partir deste contexto mais ampliado da realidade desenvolvemos alguns tratamentos para esta Síndrome. Ao revelar-se com um diagnóstico de uma doença psicossomática e tratável através de diversas terapias. Uma situação bem desesperadora pelo choro em demasia, uma vez que afirmamos que ir ao psiquiatra seria 'coisas de louco'; então, imagina-se que estamos loucos.⁵



⁵ #burnout #saudental #setembro amarelo; Canal aberto no Vale do Paraíba: 15.1; NET (Pindamonhangaba): canal 13. Assista gratuitamente à programação ao vivo da TV Novo Tempo. Acesse: • Vídeo. Gostou deste material? Então se inscreva no nosso canal e conheça nossas redes sociais! Facebook: / tvsetorial ; Instagram: / tvsetorial

Fonte: Uma grande cidade - grandes problemas das TIC 's em demasia (ALENCAR, 2023, autoral).

O que realmente ocorre na vida de quem desenvolve a Síndrome de Burnout? Os psicólogos nos fazem sentirmos e entendermos melhor que isso se configura como uma enfermidade do século. Ainda mais no pós-pandemia Covid-19; uma vez que tudo nos leva a pensarmos que tomaram proporções gigantescas, aqui entendemos que deveríamos buscar auxílio especializado e qualificado.⁶

3 Considerações Finais

A Síndrome da Exaustão, ou simplesmente Transtorno de Burnout, todavia, configura-se necessidade de apoio médico, psiconeurológico e auxílio dos familiares; certa vez em pesquisa depara-se com crises no trabalho e desmoronamos física e emocionalmente. Nesse caso, deve-se procurar ajuda de familiares mais próximos, do contrário, iríamos passar por situações bem aflitivas e dolorosas.

Em certos casos, enquanto, os pacientes já estão atentando contra suas vidas; naquele momento não consegue-se entender a si próprio; ao procurar auxílio em um pronto socorro local, vem-nos com aquela medicação corriqueira à base de calmantes. Mas sem muitas explicações acerca disso. que nos ocorre e do combate efetivo aos seus sintomas.

Tem-se, portanto, um quadro clínico instalado no paciente ao sair do atendimento prévio ambulatorial chega-se em casa meio que 'dopada', através das medicações administradas, sem que entendêssemos o que, de fato, nos ocorria durante tais crises e ocorrências cotidianas.

⁶ A síndrome de burnout é um distúrbio psíquico caracterizado pelo estado de tensão emocional e estresse provocados por condições de trabalho desgastantes. Professores e policiais estão entre as classes mais atingidas. A síndrome de burnout, ou síndrome do esgotamento profissional, é um distúrbio psíquico descrito em 1974 por Freudenberger, um médico americano. O transtorno está registrado no grupo 24 do CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) como um dos fatores que influenciam a saúde ou o contato com serviços de saúde, entre os problemas relacionados ao emprego e desemprego: drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/sindrome-de-burnout-esgotamento-profissional

Referências Bibliográficas:

BALL-ROKEACH, S. J. & Loges, W. E. **Choosing equality: The correspondence between attitudes about race and value of equality.** *Journal of Social Issues*, 50(4), 9-18. 1994.

CADIZ, B. T. G., Juan, C. S., Rivero, A. MŞ., Herce, C. & Achucarro, C. (1997). "**Burnout**" profesional ¿Un problema nuevo? Reflexiones sobre el concepto y su evaluación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13(1), 23-50. 1997.

CODO, W. *Indivíduo, trabalho e sofrimento: Uma abordagem interdisciplinar.* Petrópolis: Vozes. 1993.

CODO, W. (Org.). **Educação: Trabalho e carinho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Petrópolis: Vozes. 1999.

FREUDENBERG, H. J. **Staff burn-out.** *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. 1974.

GIL-Monte, P. & Peiró, J. MŞ. *Desgaste psíquico en el trabajo: El Síndrome de Quemarse.* Madrid: Editorial Síntesis. 1997.

JAFFE, D. T. **The healthy company: Research paradigms for personal and organizational health.** Em S. L. Sauter & L. R. Murphy (Org.), *Organizational risk factors for job stress* (pp. 13-40). Washington: American Psychological Association. 1995.

JIMENEZ, B. M., Rodriguez, R. B., Alvarez, A. M. & Caballero, T. M. **La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como avaliação de los elementos del processo.** *Revista de Psicología del Trabajo*, 13(2), 185-207. 1997.

LIMA, M. E. A. **A Pesquisa em Saúde Mental e Trabalho.** Em A. Tamayo, J. Borges-Andrade & W. Codo (Orgs.). *Trabalho, organizações e cultura* (pp. 157-172). São Paulo: Cooperativa de Autores Associados. 1997.

MASLACH, C. **Stress, burnout, and workaholism.** Em R. Kilburg, P.E. Nathan & R. W. Thoreson (Orgs.), *Professionals in distress: Issues, syndromes, and solutions in psychology* (pp. 53-75). Washington: American Psychological Association. 1994.

MASLACH, C. & Leiter, M. P. **Trabalho: Fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa** (M. S. Martins, Trad.). Campinas: Papirus. (1999).

ROBAYO-TAMAYO, M. **Relação entre a Síndrome de Burnout e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois hospitais públicos.** Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília. Brasília, DF. 1997.

ROKEACH, M. **Long-range experimental modification of values, attitudes and behavior.** *American Psychologist*, 26, 453-459. (1971).

ROKEACH, M. & Ball-Rokeach, S. J. **Stability and change in american value priorities, 1968-1981.** *American Psychologist*, 44, 775-784. (1989).

ROS, M. & Grad, H. M. **El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: Una comparación entre profesores de EGB y estudiantes del CAP.** *Revista de Psicología Social*, 6(2), 181-208. (1991).

ROS, M. & Schwartz, S. **Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental: Una comparación transcultural.** *Reis*, 69-88. 1995.

ROS, M., Schwartz, S. H. & Surkiss, S. **Basic individual values, work values, and meaning of work.** *Applied Psychology: An International Review*, 48, 49-71. 1999.

SCHWARTZ, S. H. **Are there universal aspects in the structure and contents of human values?** *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45. (1994).

SCHWARTZ, S. & Ros, M. **Values in the west: A theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism cultural dimension.** *World Psychology*, 1(2), 91-12. (1995).

TAMAYO, A. **Valores organizacionais.** Em A. Tamayo, J. Borges-Andrade & W. Codo (Orgs.), *Trabalho, organizações e cultura* (pp. 157-172). São Paulo: Cooperativa de Autores Associados. (1996).

TAMAYO, A. & Borges, L. O. **Valores del trabalho e valores de las organizações.** Em M. Ros & V. Gouveia. (Orgs.), *Psicologia social de los valores* (pp. 325-352). Madrid: Biblioteca Nueva. (2001).

TAMAYO, A. & Gondim, M. G. **Escala de valores organizacionais.** *Revista de Administração*, 31(2), 62-72. (1996).

TAMAYO, A. SCHWARTZ, S. H. **Estrutura motivacional dos valores humanos.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(2), 329-348. 1993.

TRIANDIS, H. C. **Cross-cultural industrial and organizational psychology.** Em H. C. Triandis, M. D. Dunnette, L. M. Hough (Orgs.). *Handbook of industrial & organizational psychology* (V. 4, pp. 103-162). California: Consulting Psychology Press. 1994.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Graduado em Psicologia pelo centro universitário de Patos (UNIFIP), sendo mestrando em ciências da educação.

PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ

Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Paraíba concluído em (1981) e Graduado em Teologia pelo Cenpacre (2007), efetuou o doutorado (1991 - 1995) recebendo o título de Doutor Engenheiro Agrônomo pela Universidad de Córdoba - España em (1995) que foi Convalidado pela USP ESALQ - Piracicaba - SP em 1996 como o título de D. Sc.: Entomologia

ALINE CARLA DE MEDEIROS

Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, concluído em 2008; Especialista em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), concluído no ano de 2011; Mestre em Sistemas Agroindustriais, pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/Pombal-PB, concluído em 2014 e Doutora em Engenharia de Processos pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, concluído em 2020.

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA

Possui Mestrado em Economia da Empresa (aprovado com distinção) pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB (2004). Graduado em Ciências Econômicas - (2001).

MICHELLY RAYANE ROMUALDO BRANCO

Graduada em Pedagogia pela UNINTA, sendo especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão (FACSU). Além, Michelly é mestranda em Ciências da Educação pela WUE.

