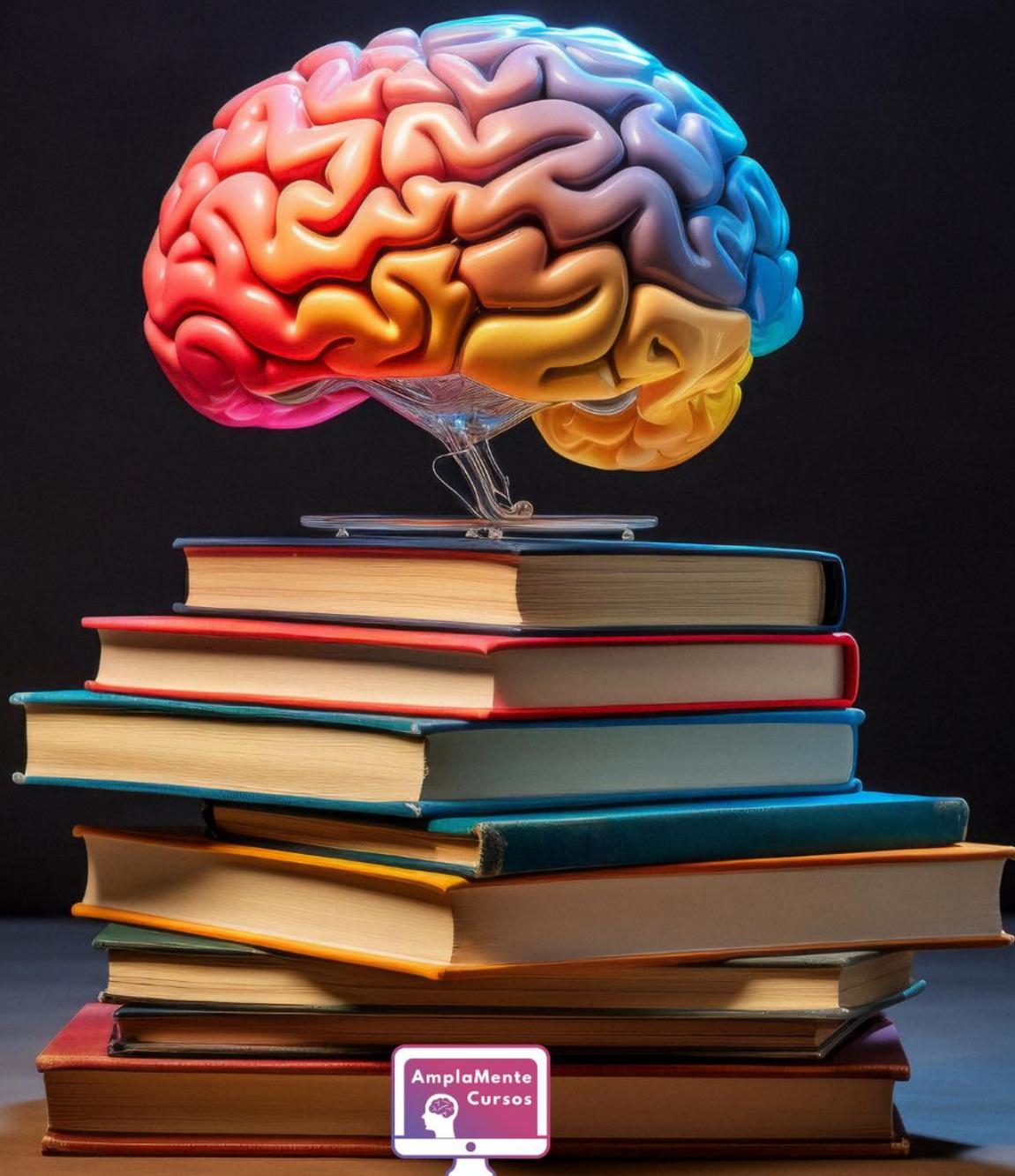


E-BOOK

AMPLAMENTE DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS

ORGANIZADORES

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Luciano Luan Gomes Paiva



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA



AMPLAMENTE: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-51-5 DOI: 10.47538/AC-2024.06

E-BOOK

AMPLAMENTE: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS

1ª EDIÇÃO.



ORGANIZADORES

**Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Luciano Luan Gomes Paiva**

DOI: 10.47538/AC-2024.06



ISBN: 978-65-89928-51-5



Ano 2024



AMPLAMENTE: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-51-5 DOI: 10.47538/AC-2024.06

E-BOOK

AMPLAMENTE: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS

1ª EDIÇÃO.

Catlogação da publicação na fonte

Amplamente [Recurso Eletrônico]: Diálogos E Experiências / organizado por Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas, Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes, Luciano Luan Gomes Paiva. — 1. ed. — Natal: Editora Amplamente, 2024. volume 1.

PDF.
Bibliografia.
ISBN: 978-65-89928-51-5
DOI: 10.47538/AC-2024.06

1. Ciência e Conhecimento. 2. Educação 3. Direito. 4. Sociedade. 5. Saúde. 6. Tecnologia. I. Paiva, Luciano Luan Gomes II. Fernandes, Caroline Rodrigues de Freitas III. Freitas, Dayana Lúcia Rodrigues de IV. Título.

CDU-001.31
I61

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2024 Os autores
Copyright da Edição © 2024 Editora Amplamente

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes;
Margarete Freitas Baptista
Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano
Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Freepik/Canva
Parecer e Revisão por pares: Revisores



Creative Commons. Atribuição-
NãoComercial-SemDerivações 4.0
Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2024



CONSELHO EDITORIAL

Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo - Universidade Federal de Campina Grande
Dra. Danyelle Andrade Mota - Universidade Federal de Sergipe
Dra. Débora Cristina Modesto Barbosa - Universidade de Ribeirão Preto
Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade Estadual do Ceará
Dra. Eliana Campêlo Lago - Universidade Estadual do Maranhão
Dr. Everaldo Nery de Andrade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Dra. Fernanda Miguel de Andrade - Universidade Federal de Pernambuco
Dr. Izael Oliveira Silva - Universidade Federal de Alagoas
Dr. Jakson dos Santos Ribeiro - Universidade Estadual do Maranhão
Dra. Josefa Gomes Neta - Faculdade Sucesso
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo - Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto do RN
Dr. Maykon dos Santos Marinho - Faculdade Maurício de Nassau
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Rafael Leal da Silva - Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
Dra. Ralydiana Joyce Formiga Moura - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Roberta Lopes Augustin - Faculdade Murialdo
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Viviane Crithyne Bini Conte - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dr. Wanderley Azevedo de Brito - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima - Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves
Ma. Andreia Rodrigues de Andrade - Universidade Federal do Piauí
Esp. Bruna Coutinho Silva - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Ma. Camila de Freitas Moraes - Universidade Católica de Pelotas
Me. Carlos Eduardo Krüger - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Esp. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes - Fanex Rede de Ensino
Me. Clécio Danilo Dias da Silva - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Me. Fabiano Eloy Aúlio Batista - Universidade Federal de Viçosa
Me. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará
Me. Fydel Souza Santiago - Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
Me. Giovane Silva Balbino - Universidade Estadual de Campinas
Ma. Heidy Cristina Boaventura Siqueira - Universidade Estadual de Montes Claros
Me. Jaiurte Gomes Martins da Silva - Universidade Federal Rural de Pernambuco
Me. João Antônio de Sousa Lira - Secretaria Municipal de Educação/SEMED Nova Iorque-MA
Me. João Paulo Falavinha Marcon - Faculdade Campo Real
Me. José Henrique de Lacerda Furtado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Me. José Flôr de Medeiros Júnior - Universidade de Uberaba
Ma. Josicleide de Oliveira Freire - Universidade Federal de Alagoas
Me. Lucas Peres Guimarães - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão - Universidade Tiradentes
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa - Universidade Federal da Paraíba
Me. Márcio Bonini Notari - Universidade Federal de Pelotas
Ma. Maria Antônia Ramos Costa - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves - Universidade Católica Portuguesa
Me. Milson dos Santos Barbosa - Universidade Tiradentes
Ma. Náyra de Oliveira Frederico Pinto - Universidade Federal do Ceará
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan - Faculdade de Educação e Meio Ambiente
Ma. Sandy Aparecida Pereira - Universidade Federal do Paraná
Ma. Sirlei de Melo Milani - Universidade do Estado de Mato Grosso
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz - Universidade Federal da Paraíba
Me. Weberson Ferreira Dias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
Me. William Roslindo Paranhos - Universidade Federal de Santa Catarina





APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que a Editora Amplamente apresenta o livro **AMPLAMENTE: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS**, uma obra que transcende as barreiras do conhecimento e nos convida a uma jornada intelectual rica e multifacetada. Este livro é um verdadeiro mosaico de saberes, incluindo resumos e textos completos que abrangem as mais diversas áreas do conhecimento científico.

Cada capítulo é uma porta aberta para novas perspectivas, oferecendo aos leitores a oportunidade de explorar temas que vão desde as ciências exatas até as humanidades, passando por discussões profundas. Esta obra é um testemunho da riqueza do pensamento humano e da capacidade que temos de dialogar e aprender uns com os outros.

Os autores contribuíram brilhantemente com seus conhecimentos e cada texto reflete não apenas seu conhecimento profundo, mas também sua paixão e dedicação à expansão do entendimento humano. Ao folhear as páginas deste livro, você será levado a refletir, questionar e, acima de tudo, a ampliar seus horizontes.

A obra **AMPLAMENTE: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS** não é apenas um livro; é um convite para a descoberta e para o envolvimento com ideias que podem transformar a forma como vemos o mundo. É uma obra que celebra a diversidade do conhecimento e a beleza do aprendizado contínuo.

Convidamos todos a mergulhar nesta leitura enriquecedora e a se deixar inspirar pelas palavras e ideias aqui apresentadas. Que este livro seja um companheiro fiel em sua jornada de conhecimento e que ele amplie, cada vez mais, seus horizontes.

Boa leitura!

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes





SUMÁRIO

RESUMO E RESUMO EXPANDIDO.....	13
RESUMO I.....	14
UM MUNDO MAIS JUSTO Nayara de Cassia Paulino. DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R01	
RESUMO II.....	17
SER PROFESSOR: UM VERDADEIRO PROCESSO DE REINVENÇÃO José Martheuwison Queiroz da Silva; Armando Maciel de Paula. DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R02	
RESUMO III.....	19
AULA ADAPTADA: EXTRAÇÃO DO DNA DA BANANA Marília Erilhane Silva Benjamim. DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R03	
RESUMO IV	23
A BELEZA SINGULAR DA LAGOA DO CARCARÁ, NO RIO GRANDE DO NORTE Francisca Rodrigues da Silva. DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R04	
RESUMO V.....	26
ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE EM LÍNGUA ESPANHOLA Luciana Elita do Nascimento Farias. DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R05	
RESUMO VI.....	28
SINTESE: SER PROFESSOR Gabrielle de Medeiros Saraiva Alves. DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R06	
RESUMO VII.....	30
LÍNGUA PORTUGUESA – CONTEÚDO E MÉTODO: REFLEXÕES QUANTO A PRAXIS PEDAGÓGICA Vitoria Eduarda da Silva Santos. DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R07	





RESUMO VIII	35
LÍNGUA PORTUGUESA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA	
Maria Beatriz Henrique Moreira Geraldo.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R08	
RESUMO IX	38
ESTRESSE E QUALIDADE DE VIDA: UMA PESQUISA COM MILITARES DO EXÉRCITO BRASILEIRO	
Carlos Arthur Emerenciano.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R09	
RESUMO X.....	42
LÍNGUA PORTUGUESA – UMA NOVA ABORDAGEM NA GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA	
Maria Clara de Souza Barboza.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R10	
RESUMO XI	47
PROFESSORA? POR QUÊ?	
Janiara de Lima Medeiros.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R11	
RESUMO XII.....	50
O RAP/HIP HOP E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DENTRO E FORA DA ESCOLA	
Ruana Ramos Santos de Sousa.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R12	
RESUMO XIII	53
A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL TEORIZADAS NO CURRÍCULO: FÁBULAS QUE CONVOCAM AOS OLHARES PEDAGÓGICO E POLÍTICO	
Janiara de Lima Medeiros; William de Goes Ribeiro.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R13	
RESUMO XIV	57
LÍNGUA PORTUGUESA – PLANEJAMENTO DE AULAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO COM BASE NO CONHECIMENTO NEUROLINGUÍSTICO	
Ana Paula Silva Marques.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R14	
RESUMO XV	62
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	62
Verônica Lopes Dutra da Rocha.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R15	



RESUMO XVI 66

PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO MILITAR: UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Laís Almeida Oliveira.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R16

RESUMO XVII..... 70

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PROJETO PAZ E AMOR

Stellamaris Adelaide de Freitas Cordeiro.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R17

RESUMO XVIII 73

CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM: RECURSOS RENOVÁVEIS QUE PODEM MUDAR O PLANETA

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R18

CAPÍTULO DE LIVRO..... 75

CAPÍTULO I..... 76

A PEDAGOGIA E A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA ENSINO APRENDIZADO

Maria Michele de Sousa Santos.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-01

CAPÍTULO II 82

PLANO DE ENSINO SIMPLIFICADO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTEGRATIVA – PENSEI: DEZ ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO REGULAR DE ENSINO

Antônio Washington de Oliveira Júnior; Rebecca Regina Santos de Oliveira;

Maria das Graças de Oliveira; Bruna Jade Santos de Oliveira.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-02

CAPÍTULO III 98

AS NOVAS REGRAS DA ANVISA PARA SUPLEMENTOS ALIMENTARES NO PAÍS

Stefânia Morais Pinto dos Santos; Stéfano Morais Pinto;

Alex Tomaz Barbosa de Oliveira; Cristiane Silva França.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-03



CAPÍTULO IV.....	111
O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES GERAIS	
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas; Liane Batista de Aquino.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-04	
CAPÍTULO V.....	121
FUNCIONALIDADE DO ENSINO: UMA PROPOSTA EDUCATIVA VOLTADA AS NECESSIDADES REAIS DO ALUNO DA EJA	
Antônio Washington de Oliveira Júnior; Rebecca Regina Santos de Oliveira; Maria das Graças de Oliveira; Bruna Jade Santos de Oliveira.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-05	
CAPÍTULO VI.....	138
A EDUCAÇÃO COMO UM MEIO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
Paulo Francisco Alves.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-06	
CAPÍTULO VII.....	144
LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas; Liane Batista de Aquino.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-07	
CAPÍTULO VIII.....	155
BRINCANDO COM BITS E BYTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Letícia Cristina de Andrade Cauhy.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-08	
CAPÍTULO IX.....	164
APLICAÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PELO ENFERMEIRO NA GESTÃO HOSPITALAR	
Silvia Souza Lima Costa.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-09	
CAPÍTULO X.....	174
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: A EFICÁCIA DA JUSTIÇA MULTIPORTAS EM FACE DA JUDICIALIZAÇÃO EXCESSIVA	
Alice Bezerra Barroso; Hadassa Paiva Pinheiro.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-10	



- CAPÍTULO XI..... 197**
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES MEDIANTE AS
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Maria Rosenilda de Moraes Pinto.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-11
- CAPÍTULO XII 209**
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA MATERNA E NORMA
PADRÃO
Crezo Soares Neto; João Edson Trajano Jesuino;
Jucelita da Silva Mendes; Taynara Farias de Azevedo.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-12
- CAPÍTULO XIII..... 222**
CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A JUVENTUDE RURAL NO PROJETO DE
ASSENTAMENTO TAMBORIL
Orcelito Pereira da Silva; Luci Aparecida Souza Borges de Faria;
Aline de Oliveira Matoso; Gabriela Souza Faria;
Ariane Fernandes da Conceição.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-13
- CAPÍTULO XIV 233**
O LÚDICO COMO PONTE DE AVALIAÇÃO PARA O ALUNO COM
DEFICIÊNCIA
Jucelita da Silva Mendes; Crezo Soares Neto;
João Edson Trajano Jesuino; Taynara Farias de Azevedo.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-14
- CAPÍTULO XV 253**
MEDIAÇÃO E CONCILIAÇÃO JUDICIAL - A IMPORTÂNCIA DA
CAPACITAÇÃO E DE SEUS DESAFIOS
Falckner Ferreira Pantoja; Sirley Santana Moreira.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-15
- CAPÍTULO XVI..... 268**
RELACIONES HUMANAS, TECNOLOGÍA Y AISLAMIENTO SOCIAL:
UN ANÁLISIS DE LA IMPORTANCIA DE LA TECNOLOGÍA PARA LA
INTERACCIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA
Paulo César Batista Santana.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-16



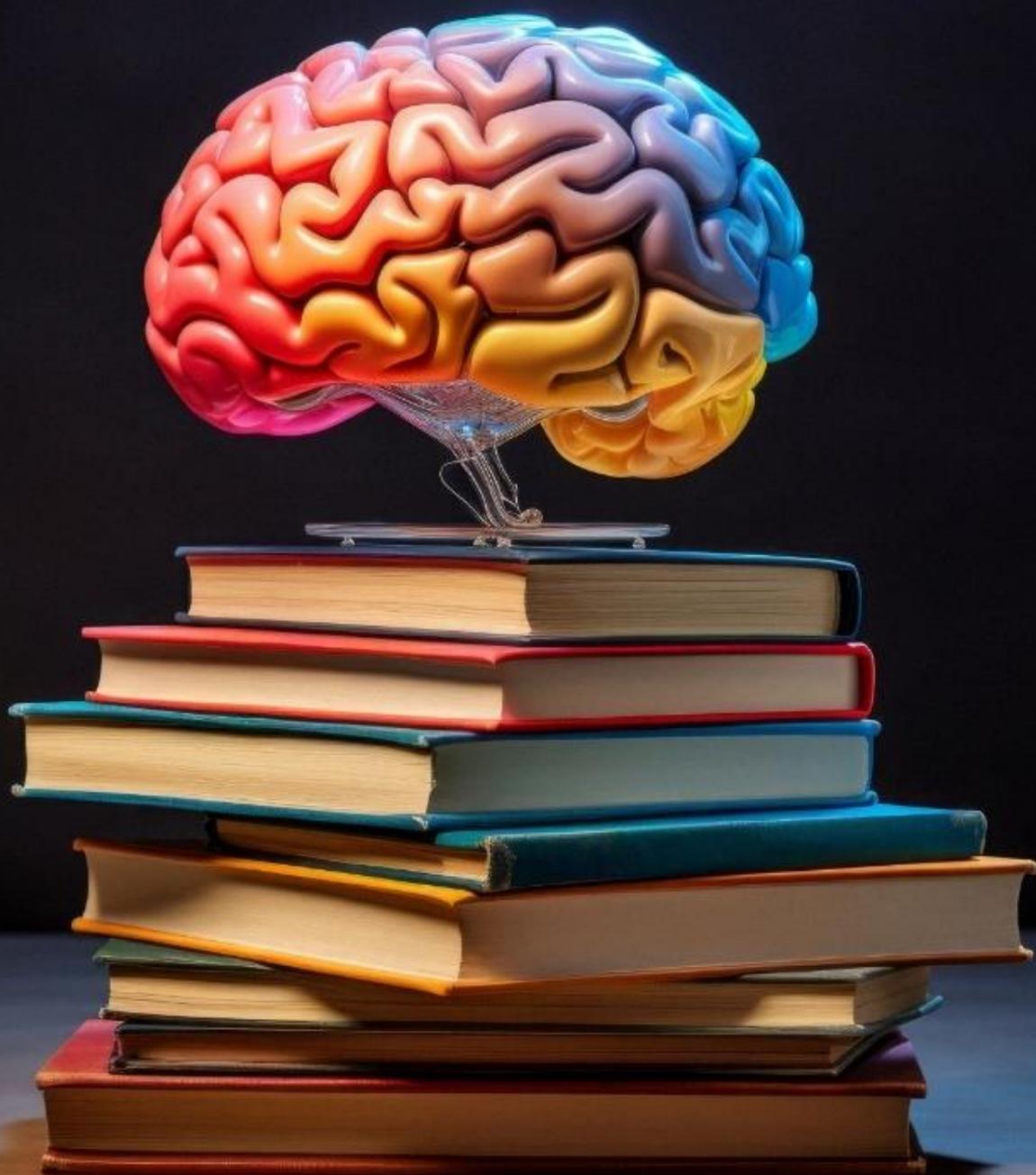
CAPÍTULO XVII	292
ALTERAÇÕES OROFACIAIS EM DOENÇAS ALÉRGICA DE VIAS AÉREAS	
Joyce Silva Limeira; José Roberto Campos Ribeiro; Leandersan Gilmaria Marques Rodrigues; Luiza Estela Tavares Araujo; Mônica Stefanye Ribeiro Dias; Adrielly Lorrane Azevedo Melo; Jaine de Andrade do Nascimento. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-17	
CAPÍTULO XVIII.....	309
ENSINO DE MATEMÁTICA: USO DE PLATAFORMAS COMO LOUSA DIGITAL	
Gustavo Souza de Melo; Lorena Oss de Sousa. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-18	
CAPÍTULO XIX.....	319
O CÉREBRO DO AUTISTA	
Maria Luiza Castro Ribeiro; Bianca Gomes de Souza; Silvia Leticia Constantino; Evanice Lima de Araújo; Adrielly Lorrane Azevedo Melo; Jaine de Andrade do Nascimento. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-19	
CAPÍTULO XX	326
GESTÃO E DEMOCRACIA NA ESCOLA: LIMITES E DESAFIOS	
Caio César Soares; Edna Luana Santana Pais de Almeida; Rodrigo da Cunha Ferreira; Georgia Maria Lopes Costa; Eliene Vieira Lima. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-20	
CAPÍTULO XXI.....	342
TRANSTORNOS DE ANSIEDADE	
Raphaela Toledo Alkimim. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-21	
CAPÍTULO XXII	361
AUTOLESÃO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E QUAIS AS PRÁTICAS DOCENTES FRENTE A ESSE FENÔMENO	
Millena Guerra Lourenço Nunes Maia; Ana Maria Nunes El Achkar. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-22	



CAPÍTULO XXIII.....	383
ANÁLISE QUANTITATIVA DA INFLUÊNCIA DOS CONSTITUINTES MENORES NA ESTRUTURA DO CLÍNQUER DO CIMENTO PORTLAND PELO MÉTODO RIETVELD	
Ana Natalia Fragoso de Almeida; Sandro Marden Torres; Rochanna Alves Silva da Rocha; Jennef Carlos Tavares. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-23	
CAPÍTULO XXIV	405
POLIMORFISMOS E ESTRUTURAS CRITALINAS DE QUARTZO EM GRANITOS DO NORDESTE BRASILEIRO	
Ana Natalia Fragoso de Almeida; Sandro Marden Torres; Rochanna Alves Silva da Rocha; Wesley Maciel de Souza. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-24	
CAPÍTULO XXV.....	425
ATRAVESSAMENTO DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR	
Ludmila Lins Bezerra; Armando Paulo Ferreira Loureiro; Isilda Teixeira Rodrigues. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-25	
INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES	433
INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES.....	435
ÍNDICE REMISSIVO	442

RESUMO

RESUMO EXPANDIDO





RESUMO I

UM MUNDO MAIS JUSTO

Nayara de Cassia Paulino¹.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R01

Justiça: A favor da vida, respeito e do amor. Muitos conhecem essa palavra mais poucos a colocar em prática. Em um mundo onde as pessoas se comportam e agem conforme o convém, a várias pessoas que sofrem com isso. O que os justos fazem é justiça e nem sempre está relacionado a fazer parte de um tribunal de justiça com um juiz e juris. Está também relacionado a ver realidades cruéis e injustas e fazer algo para mudar isso seja com pequenas ações do seu jeito, mas é importante agir e se imaginar numa situação dessa, você vai ser justo a tomar essas decisões. Pôr o mundo ser exatamente assim cheio de crueldade é que precisa de mais pessoas a favor do bem maior que é a prática do amor ao próximo em todas as situações. As vezes por termos uma vida de conforto, esquecemos que existe pessoas em realidades cruéis. Crianças sobrevivendo em situações de exploração sexual, jovens e mulheres sendo traficados como mercadorias e cidadãos sendo mortos para que seus órgãos sejam traficados. Não podemos esquecer dos nossos irmãos que estão em situação deploráveis e nas quais eles não escolheram estar. Devemos orar e muito sim, mas também agir, pois se não fizermos por eles quem irá? Nem sempre podemos contar com os nossos governantes e com o sistema de segurança e que muito das vezes fecha os olhos e dar as costas para os mais necessitados. Precisamos nos unir sempre e em todas as situações, por mais que tenhamos medo, que nossa força seja maior e não nos acovardamos. A força do mal pode até ser grande, mas a do bem sempre será maior. Lutar pelas causas humanas e pela valorização da vida é nosso dever como cristãos, não podemos nos calar em situações em que outras pessoas estejam sendo massacradas que se acha melhor pela condição social ou pela cor da pele. Pense que há um Deus a nos olhar, e que está de vendo todas as nossas atitudes. Seja a melhora diária na vida daquela pessoa que está em um dia ruim, através de todos os gestos, levando amor e leveza para esse alguém que precisa. Vamos praticar mais o que Jesus nos ensinou, as vezes me pergunto como conseguimos nos deitar e dormir tranquilamente sabendo que em algum lugar tem alguém sofrendo coisas repugnantes. Como simplesmente podemos viver só pensando em festas e farras e em nós mesmos. Querendo tudo que a de melhor no mundo, focando somente no que convém a nós. Sucesso, festas, raves e sei lá mais outras coisas, e deixamos de lado nossa comunhão com Deus e de caminhar com Jesus. Porque limitamos a nossa vida a tão pouco sendo que somos filhos(a) de um Deus ilimitado. Porque esquecemos daqueles que mais precisa. Estamos vivendo em um mundo que não é justo, mas porque não desejamos e fazemos algo por mais que na nossa cabeça possa parecer pequeno na vida de alguém que precisa poder ser grandioso. Porque pensamos que existimos só para nós, e isso inclui conquistar tudo que desejamos e esquecemos de perguntar para Jesus qual é a nossa missão de vida. Porque eu acredito que vai além do que pensamos e não está baseada somente em casar-se, ter filhos e conquistar sucesso. Abrace uma causa, lute pela vida dos mais vulneráveis, faça diferente.

¹ <https://orcid.org/0009-0008-9768-1530>. E-mail: nayaranay20111@hotmail.com



Eu creio em uma grandiosa rede do bem, onde nos inspiramos em Jesus, aprendemos com ele e depositamos nossa confiança nele, para que essa rede nunca pare de aumentar e se apoiar. O seu destino pode ser a ajudar a outras pessoas a terem um também. Você pode sonhar e alcançar e pode ajudar a outros a sonhar e alcançar também. Talvez você seja a bênção que outras pessoas oram para encontrar. A justiça no mundo também depende de você! O mundo que queremos não é porque não semeamos o que queremos! Até onde o ser humano vai para estar certo! Deturpando a verdade, comprando os pobres de bens e de espírito e usando do seu poder para se esconder dos seus crimes! Quando eles não conseguem o que querem eles inventam mentiras, te colocam como louca e tenta de calar! O sistema não é só formado por políticos e magnatas, mas por cada pessoa que se cala diante de tantas mentiras, desonestidade, injustiças, desigualdades... O sistema trabalha para quem o compra mais caro, as pessoas se vedem para quem os compra com migalhas porque tudo que os abutres esperam é uma oportunidade de se aproveitar de alguma situação. Eles usam o seu poder e a tecnologia para se esconder das suas sujeiras e inverdades. A justiça somente funciona para aqueles que possuem grandes patrimônios. Comprando os mesmos até com carros e grandes quantias de dinheiros só para ter o nome respeitado e fugir das consequências dos seus atos. Todos os oportunistas se deleitando nas costas dos fracos. A saúde não fica atrás dopando as vítimas para elas se confundir com a verdade, manipulando a realidade e assim elas serem diagnóstica como louca. Todos usando máscaras pois lá no fundo ninguém é de verdade, todos fingem ser o que não é. Só decidir usar minha voz quando aconteceu comigo, porque não podemos nos calar nunca para as coisas erradas e injustas desse mundo, devemos sim ser defensores da verdade, honestidade e igualdade. Até quando vamos ver e ler sobre pessoas pobres e pretos(a) que sofrem com a perseguição policial e da classe mais rica por pensarem que todos(a) eles são bandidos? Até quando crianças em escolas vão morrer nas perseguições policiais? Até quando mulheres irão morrer nas mãos dos seus maridos e ex-maridos? Até quando trabalhadores vão ser roubados pelas criminalidades das ruas e do governo? Qual a diferença de um trabalhador que usa gravata para um que não? Por que os bandidos de gravata são tratados com privilégio? Até quando vamos ver briguinhas fúteis de político que ao invés de estar fazendo planejamentos agregadores para o povo ficam disputando para quem vai aparecer e falar mais? Até quando vamos ver policiais desfilando de farda? Ao invés de estar se especializando e tomando medidas precisas. Até quando casos de estupro irão ser arquivados e seu acusado inocentado pela sua condição financeira? Quando devemos nos posicionar? A todo momento que vemos e presenciarmos isso. Com violência? Não. Com o que então? Com nossa voz, com a nossa ajuda, com empatia, praticando o amor ao próximo. Por que a justiça é tão falha? Por que não agimos quando o problema não é com agente? Por que temos medo de posicionar? Não é sobre lado e levantar bandeira do ódio. É sobre praticar amor ao próximo, usar a voz e a verdade.

EDUCAÇÃO. A educação é tão necessária na vida de todos, e muitos não conseguiram ter acesso quando mais jovens, quando crianças e jovens tiveram que começar a trabalhar cedo para ajudar em casa e está é uma realidade que muitos vivem ainda. E como podemos contribuir em sociedade para melhorar? Investindo em redes de ensinos em lugares onde tem poucos recursos e infraestrutura questionável ajudando as crianças e jovens e até aqueles que ainda sonham em aprender ler e escrever, mas se encontra em situação precárias onde precisam de trabalhar para sobreviver. Não sei o que acontece com a



distribuição de capital nessas cidades concentradas no interior, a bolsa família não é suficiente e muitas das vezes conta somente com o trabalho da pesca. Eu acredito que a riqueza cultural sempre deve ser preservada em todos os lugares e o uso de transporte mais comum é o barco esse transporte público deve ser cada vez inovado de acordo com cada lugar atendendo e melhorando e levando segurança para a vida de cada cidadão que as vezes ficam totalmente esquecidos nesses lugares. Com o estudo eles têm uma chance de ter um trabalho, uma casa e uma vida boa, pois a educação é o canal que fornece conhecimento, aprendizado e oportunidades, é onde eles vão se preparar para cursar o Enem e assim conseguir entrar em uma faculdade boa e no futuro se formar e ser profissionais qualificados e preparados para o mercado de trabalho ou até mesmo construir o seu próprio negócio. Eu penso que seria muito bacana se nas redes de ensino público houvesse oficinas científica e artística onde os alunos aprenderiam mais e fazer descobertas que poderia ajudar nas suas trilhas profissionais. Imagino também que poderia existir um dia no mês para expor suas criações e realizar a vendas delas e assim através de suas criações e com o dinheiro arrecado ser criado uma poupança e depositado para cada aluno conforme fosse as vendas. Tem muitas crianças e jovens que hoje estão na rua vendendo balas para poder sobreviver, e penso no quão injusto isso é. Tomar essas iniciativas que agregará nas vidas deles e o ajudarão a ter um futuro e a ter uma vida melhor é muito necessário. A educação precisa de inovação porque onde existe grandes números de desempregos e pessoas despreparadas é onde faltou oportunidades para se profissionalizar, a educação precisa de um olhar profundo para a viabilização de alternativas para trazer melhorias que vão fazer diferença no futuro. Sempre que necessário melhorando e inovando e não fazer um ano e após o outro esquecer, mas sim se dedicar de corpo e alma, porque cuidar uns dos outros é o chamado de todos. Devemos sim querer uma vida melhor para todos e lutar sempre por isso. Vai muito além de marcar presenças uma vez ou outra para registrar com o flash e sim marcar se dedicando de corpo e alma nesse grande projeto que tem poder de mudar situações e levar esperança para aqueles que sonham com uma realidade melhor e justa. A educação traz a liberdade em todos os sentidos e a falta dela os meus futuros filhos e o seus filhos podem viver numa prisão. Com a liberdade você tem o poder e consegue alcançar o que sonha e a prisão de priva de conhecer a infinitas possibilidades e de alcançar sonhos. Com conhecimento somos livres, imparáveis e viramos pesadelo do sistema. Sem conhecimento somos prisioneiros, acomodados e reféns do sistema. A educação transforma vidas.



RESUMO II

SER PROFESSOR: UM VERDADEIRO PROCESSO DE REINVENÇÃO

José Martheuwison Queiroz da Silva²; Armando Maciel de Paula³.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R02

Ser professor atualmente exige um verdadeiro processo de reinvenção tanto do que significa “ser professor” como da escola como uma instituição com um dever social a cumprir. Estamos saindo de uma época de educação bancária, como nomeava Paulo Freire, e nós que estamos nos formando, assim como os professores atuais, temos o dever de oferecer a melhor educação possível aos educandos. Devemos ter comprometimento ao trabalho de educar, como escreveu Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*: “[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos [...]” (Freire, 1996). Porém, frente ao processo de educar encontramos muitos desafios proporcionados pela nossa organização social. A educação é algo cultural, ideológico e político. Sendo assim, podemos concluir que “ser professor” exige mais do que apenas comprometimento e paixão por ensinar. Há desafios para um professor dentro da própria vida pessoal, local e condições de trabalho. No Brasil, o magistério é uma profissão muito desvalorizada e, como consequência disso, os professores têm que lutar arduamente tanto em sua vida pessoal, com um salário não proporcional ao esforço feito para levar um bom aprendizado aos educandos, como dentro das instituições de educação com a precária infraestrutura e apoio. “Ser professor” como algo ideológico e político exige que nos posicionemos diante de várias situações desafiadoras. A respeito disso, Paulo Freire escreveu em *Pedagogia da Autonomia*: “Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (Freire, 1996). Um professor de biologia no Brasil hoje precisa, por exemplo, explicar para os alunos os benefícios das vacinas em meio a tantas fake news e autoridades políticas desmotivando a vacinação e, da mesma forma, em uma época com tantas guerras, um professor de história precisa mostrar aos educandos a importância da paz. Somado a todos esses problemas que precisam ser enfrentados, podemos incluir hoje na lista de desafios do professor brasileiro o desafio do Novo Ensino Médio. Tal desafio traz consigo, além da redução de carga horária de matérias importantes para a implementação de matérias um tanto duvidosas e da falta de recursos e infraestrutura para suportar as novas mudanças, a necessidade de um professor especializado em determinada área precisar dar aulas de uma matéria a qual não tem conhecimento. Além disso, os discentes também saem de uma educação precária

2 Estudante de Graduação do Curso de Ciências Biológicas da UFRN. <https://lattes.cnpq.br/6274125262532375>. <https://orcid.org/0009-0007-2480-5515>. E-mail: jmqueirozds2003@gmail.com

3 Estudante de Graduação do Curso de Ciências Biológicas da UFRN. <https://orcid.org/0009-0004-5003-2729>. E-mail: armandod3paula6@gmail.com



para concorrer a vagas no ensino superior com alunos de escolas particulares. Por fim, podemos ver o que é “ser professor”. Isso é, ter amor, comprometimento e qualificação, mas também é ser resiliente, resistente e forte para enfrentar os vários desafios que são impostos aos docentes. Não é uma tarefa fácil lecionar no Brasil hoje e creio que para querer ser professor em tal situação é necessário muito amor pelo magistério para estar disposto a enfrentar todos esses desafios.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 33–41, 2014. DOI: 10.15448/1981-2582.2014.1.15003. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>. Acesso em: 5 maio. 2024.



RESUMO III

AULA ADAPTADA: EXTRAÇÃO DO DNA DA BANANA

Marília Erilhane Silva Benjamim⁴.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R03

O DNA denominado de material genético é o ácido desoxirribonucléico encontrado nas células que possuem núcleo, é um nucleotídeo formado por quatro bases nitrogenada, adenina, guanina, citosina e timina, além de um grupo fosfato e um açúcar, sua organização é dupla hélice. O DNA é responsável pela transmissão de todas as características genéticas como cor dos olhos, da pele e do cabelo, fisionomia, entre outras, ou seja, a principal função é transportar informações contidas no gene. Genética é um dos conteúdos importantes que os professores ministram em sala de aula, pois ajudam os alunos a ver que o DNA está em todo lugar, os estudantes podem ver nas próprias características que também são evidentes nos pais, entender sobre doenças genéticas, pesquisas na descoberta da cura e produção de medicamentos, seu uso na tecnologia, o mundo ao redor. Em decorrência das mudanças sociais que afetam todo a civilização e consequentemente todo modo de trabalho realizado, nas escolas não é diferente, professores têm buscado melhorar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes de maneira prática, através de quiz, jogos de tabuleiros, seminários, a utilização de laboratórios, bibliotecas, museus, parques com o objetivo de criar uma conexão com o conteúdo vistos em sala de aula, desenvolver algumas habilidades, estimular o interesse pela ciência e pela pesquisa e trazer uma reflexão, fazer com que o estudante tenha um pensamento crítico e se prepare para o mercado de trabalho. Um professor de ciência que ministra uma aula sobre genética pode aplicar o assunto de diversas maneiras com maquetes, ervilhas, jogos manuais e online, trazendo definições, funções que serão melhor compreendidas, como a extração do DNA da banana que pode ser realizada em qualquer lugar e de fácil manejo, este experimento apresentar diferentes técnicas de extração de DNA e demonstrar como é possível extraí-lo em diferentes alimentos, além do ser humano podendo assim ser visualizado a olho nu, para iniciarmos a retirada do material genético alguns objetos são necessários, bananas maduras, 8 sacos plásticos para maceração das bananas, 8 colheres de sopa, 8 colheres de chá, 24 béquer de 250 ml, 8 recipientes contendo sal de cozinha, 1 frasco de detergente de louça (incolor), 1 frasco de álcool comercial 98%, 8 provetas, 8 peneiras ou coadores de café, 16 tubos de ensaio grande, 8 bastões de vidro 8 e protocolos com o procedimento, dependendo da quantidades de pessoas que vão participar do teste. Devemos seguir uma sequência para obter o resultado desejado selecionando um pedaço da banana e colocá-la dentro do saco plástico, após será feita maceração pressionando até obter uma pasta quase homogênea. Transferir a pasta de banana para béquer. Em outro béquer misturar 150 ml de água, uma colher (sopa) de detergente e uma colher (chá) de sal de cozinha, mexer bem com o bastão de vidro, porém devagar, para não fazer espuma. Colocar uma parte cerca de 1/3 desta mistura sobre a banana macerada e misturar levemente com o bastão. Colocar um coador

⁴ Estudante de Graduação do Curso de Ciências Biológicas da UFRN. <https://orcid.org/0009-0006-2719-9410>. E-mail: mariliabenjamim75@gmail.com



de café sobre um béquer limpo e passar a mistura pelo coador para retirar os pedaços de banana que restou, metade do líquido coado deve ser colocado em um tubo de ensaio, cerca de três dedos no fundo do tubo, despejando delicadamente no tubo, sobre a solução, dois volumes de álcool comum. Não misturar o álcool com o material, pois é preciso aguardar três minutos para que o DNA comece a se tornar visível no tubo, pode ser utilizado o bastão de vidro para enrolar as moléculas de DNA para girar o bastão entre solução e o álcool. A mágica aconteceu, é possível visualizar o DNA e manejo em grandes problemas o que facilita a aprendizagem e os materiais podem ser substituídos por outro mais simples, até mesmo em casa, vendo vídeos pelo Youtube, sendo encontrado a extração do material genético humano de forma semelhante ao das frutas como foi observado acima, com a banana. Além disso, o docente pode enfrentar outras dificuldades além da dificuldade em apresentar uma aula que possa fascinar o aluno, poder contar com estudantes com alguma deficiência, como motora, visual, auditiva, autistas, entre outras. A deficiência física motora pode ser considerada todas as condições que façam com que as pessoas tenham dificuldades ou estejam impossibilitadas de realizar algum movimento específico, podem ser causadas na estrutura óssea, nos grupos musculares, entre outras partes, por causa de problemas nos genes, doenças e acidentes. Possuem diversos tipos e classificações os principais deles são Paraplegia é uma lesão medular, uma lesão na coluna lombar ou vertebral, onde os movimentos se tornam limitados, o que exige o uso de equipamentos como uma cadeira de roda, a tetraplegia ocorre quando as quatro extremidades do corpo ficam imóveis, já a amputação acontece quando uma pessoa necessita, remover um ou mais de seus membros superiores ou inferiores por causa de algum acidente ou doença. Chamamos de hemiplegia a paralisia da metade sagital, esquerda ou direita, do corpo humano, a condição se desenvolve, principalmente, quando alguém sofre um acidente vascular cerebral (AVC), que paralisa um dos lados do cérebro, por última monoplegia é uma doença em que ocorre a paralisia de apenas um membro superior ou inferior, ou seja, um único braço ou uma única perna, isso geralmente acontece por conta de lesões no sistema nervoso. O foco da aula é um aluno do sexto ou sétimo ano, com 11 e 12 anos de idade que apresenta deficiência motora classificada como paraplegia, com os membros inferiores paralisado e os superiores comprometidos, que o leva a estar em uma cadeira de roda, onde precisa de uma auxiliar que o ajude na locomoção, além disso, como a perda da coordenação motora, há a falta ou perda do equilíbrio, dificuldade para andar ou segurar objetos referente aos membros superiores, já que as pernas estão paralisadas. Em uma aula prática sobre a extração do DNA da banana, esse estudante pode ser prejudicado pela sua dificuldade, com isso, soluções precisam ser elaboradas para que ele possa participar da aula sem se sentir excluído como das atividades práticas, sendo diversas as formas de adequação, como escolher ferramentas que não exijam força excessiva que seria materiais que tenha pouco peso, os de plásticos sendo colheres para amassar a banana e mexer as soluções que contenha água com álcool e sal, no lugar da peneira é possível colocar um papel que líquido atravessasse, posicionar o aluno mais próximo do docente garantindo espaço suficiente para manusear os objetos. Realizar atividades em dupla ou grupo, apoios para segurar objetos, como adaptadores com apoio para os dedos, porta copos e porta lápis, considerando o uso de lápis mais grossos para facilitar a escrita, caso seja solicitado um relatório, possuir uma bancada adaptada ao tamanho da cadeira do estudante e ter um auxiliar, nessa situação a gestão da cidade fornece para o auxílio do aluno. A deficiência visual é assim nomeada



quando há perda total ou parcial da visão, tendo diversas causas como glaucoma, retinopatia diabética, degeneração macular, ambliopia e catarata, comprometendo atividades que são realizadas facilmente por pessoas sem deficiência, para essa aula, o aluno possui uma deficiência classificada como moderada, podemos mostrar visual passo a passo o processo de extração com cores mais vibrantes, falar e escrever no quadro com letras maiores, lâmpadas que facilite a visualização, os instrumentos são diferentes, então não teremos tanto problemas com a identificação, porém colocar as substâncias dentro dos recipientes pode causar alguns transtornos, como derramar que pode ser resolvidos com recipientes maiores e objetos que os deixem fixos na bancada. A deficiência auditiva é diminuição dos limiares auditivos acima de níveis estabelecidos como normais, possui diversos níveis de leves a perda total da audição, o aluno em questão é surdo, para uma adaptação adequada o professor e os alunos devem saber libras, no mínimo o básico, nas escolas atuais temos diversos problemas como o aluno deficiente, os docentes e colegas de sala não saberem se comunicar em libras, mas nessa simulação o aluno sabe por ter nascido com essa perda, o professor pode passar imagens passo a passo da extração, com um roteiro com observações, vídeos com legendas, caso o professor não saiba libras, existem vários sites e aplicativos de tradução simultânea, os instrumentos não precisam ser adaptados. Portanto, fica evidente que métodos adaptativos podem ser incorporados em sala para ensinar estudantes com deficiências, a educação é para todos e o professor pode fazer isso, com as diversas formas de substituição de materiais, esse olhar diferente para os estudantes que apresentam carência de saúde, ele sentirá que é importante, tendo a possibilidade de se interessar pelos conteúdos proposto e mostrar para os demais alunos que é possível ter uma vida normal com adaptações que podem ser realizadas facilmente, formando não somente estudantes conhecedores, mas cidadãos. É importante para a vida em sociedade, o que alunos irão aprender com alguém que possua deficiência, dependente da condição a aprendizagem é levado durante toda a vida como um aprendizado, levando eles a refletirem sobre ser feliz independentemente da situação que esteja ocorrendo e lembrando que a deficiência pode tem tratamento, estando disponível nos hospitais públicos dirigidos pelo Governo, comum porcentagem de recuperação de quase cem por cento de se recuperar sem sequelas levando uma vida sem grandes limitações e participante em coletivo em diversas áreas, mesmo que não tenha cura, vemos como essas pessoas vivem e consideramos uma vida normal, o professor transforma pessoas e todos os dias é transformado e conseqüentemente a sociedade.

REFERÊNCIAS

- >Resumo escolar. Resumo DNA. Disponível em: [Resumo DNA | Resumo Escolar](#). Acesso em: 14.Abril.2024.
- >Stoodi. DNA e RNA. Disponível em: [Stoodi | DNA e RNA: o que é, função e mais!](#). Acesso em: 14.Abril.2024.
- >Unipampa. Plano de intervenção. Extração do DNA da fruta banana. aula-prática-extração-do-dna.pdf (unipampa.edu.br). Acesso em: 10.Abril. 2014.



>Extração do DNA da banana. Disponível em: Professor WPG Youtube. Acesso em: 14.Abril.2024.

>Experimentos de biologia. Extração do DNA da banana. Disponível em: EXPERIÊNCIAS BIOLÓGICAS: EXTRAÇÃO DO DNA DA BANANA (experibio.blogspot.com). Acesso em: 14.Abril.2024.

>Ortoponto. O que é deficiência motora. Disponível em: O que é deficiência física motora? Entenda os principais desafios! | Ortoponto. Acesso em: 14.Abril.2024.

>Tua saúde. Hemiplegia: o que é, sintomas, causas e tratamento. Disponível em: Hemiplegia: o que é, sintomas, causas e tratamento - Tua Saúde (tuasaude.com). Acesso em: 14.Abril.2024.

>EDUWEB. Plano de Aula: Adaptações para Alunos Especiais (BNCC). Disponível em: <https://www.eduweb.com.br/plano-de-aula-adaptado-para-alunos-especiais/>. Acesso em: 14.Abril.2024.

>Tic Tac Bank. Produtos farmacêuticos. <https://salud.tictacbank.es/parafarmacia-online/supvox-tableta-para-los-dedos-tableta-para-el-dedo-separador-para-los-dedos-ortopedia-puntos-entrenamiento-de-la-muneca-de-la-mano-ortesis-dispositivo-soporte-soporte-junta-mano-derecha/>. Acesso em: 14.Abril.2024.

>Extração do DNA da banana. <https://www.youtube.com/watch?v=JgLDcEn91Iw>. Acesso em: 14.Abril.2024.

>Extração do DNA da banana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yJHvh6WfayU>. Acesso em: 14.Abril.2024.

>Mesa escolar adaptada para cadeirantes. Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1802785709-mesa-escolar-adaptada-para-cadeirantes-_JM. Acesso em: 14.Abril.2024.

>Lenscope. Deficiência visual o que é classificação e causas. Disponível em :Deficiência visual: o que é, classificação e causas | Lenscope. Acesso em: 02.Maio.2024.

>Dr. Luciano Moreira. Surdez tipos e graus. Disponível em: Os TIPOS e os GRAUS de SURDEZ: Dr. Luciano Moreira (portalotorrino.com.br). Acesso em: 02.Maio.2024.



RESUMO IV

A BELEZA SINGULAR DA LAGOA DO CARCARÁ, NO RIO GRANDE DO NORTE

Francisca Rodrigues da Silva⁵.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R04

A Lagoa do Carcará fica localizada no município de Nísia Floresta - Rio Grande do Norte, encontrando-se a 40 km da capital Natal. Sua origem é quase incerta, porém existem duas possibilidades. A nomenclatura “Carcará” advém da ave de nome científico “Caracara plancus”, também chamado de caracará, carancho, caracarái (Ilha do Marajó), entre outros nomes. A ave carcará não é taxonomicamente uma águia, ou seja, ao ser classificada essa ave de acordo com a taxonomia (sistema científico de de classificação de organismos vivos), não se encaixa nos critérios específicos que definem uma águia, como por exemplo, diferenças genéticas, morfológicas, comportamentais ou outras características. A princípio tem-se a erosão marinha, a hipótese mais amplamente aceita sugere que a Lagoa do Carcará foi formada por erosão marinha, modeladas pelas intensas ondas do Oceano Atlântico ao longo de milhares de anos. Com o decorrer dos anos, a ação das ondas teria escavado um canal unindo o mar à lagoa, formando um sistema lagunar com características singulares. Uma alternativa menos frequente, sugere que a lagoa tenha se originado pela submersão de dolinas, grandes depressões no solo provocada pela decomposição de rochas calcárias. Considera-se que o lençol freático foi elevando-se, inundando as dolinas e criando a lagoa. As evidências geológicas, independente da origem precisa, apontam que a Lagoa do Carcará (como foi dito anteriormente), se formou há milhares de anos atrás. A existência de rochas calcárias no local fortalece a teoria do aprofundamento das dolinas, ao mesmo tempo que o fato da proximidade com o mar valida a hipótese de erosão marinha. Mesmo o local tendo um número considerável de visitas, ainda não é conhecido o suficiente fora da região do Rio Grande do Norte, de certa forma a tornando ainda mais especial. O território é lugar de encanto e modéstia da região do nordeste, digno de ser visitado por quem busca tranquilidade e se conectar com a natureza. Todavia, é um dos pontos turísticos da região, se tornando bastante frequentada por turistas nas férias por ser um verdadeiro paraíso natural com paisagens deslumbrantes e uma atmosfera cercada de natureza exuberante. Acerca da vegetação, a Lagoa do Carcará é tomada por uma vegetação que é comum do sertão nordestino (o sertão do Nordeste é famoso por possuir uma vegetação que se adapta às condições semiáridas e de alta incidência solar), com cactos e árvores que são de pequeno porte (mostrado na figura 1).

⁵ Estudante de Graduação do Curso de Ciências Biológicas da UFRN. <https://orcid.org/0009-0009-5413-8316>. E-mail: t.itarodrigues2010@hotmail.com



Figura 1 - imagem para ilustrar a vegetação da Lagoa do Carcará



Fonte: site Natal praias (Disponível em <<https://natalpraias.com.br/lagoa-do-carcara/>>. Acesso em: 2 mai. 2024).

Um dos fatores que torna a lagoa de grande relevância é a sua beleza natural (como mostra na figura 2) e águas cristalinas, fato esse que atrai muitos visitantes para banho, passeios de barco e esportes náuticos. Além de tudo isso, ela também possui uma enorme importância ecológica, sendo habitat para inúmeras espécies de plantas e animais.

Figura 2 - Lagoa do Carcará



Fonte: blog passeios de buggynatal (Disponível em: <<https://passeiodebuggy.com.br/blogs/lagoa-do-carcara/>>. Acesso em: 2 de mai. 2024).

Entretanto, mesmo com a vasta beleza da lagoa e importância, ela enfrenta ameaças, como o desmatamento em seus arredores, o despejo de lixo e também a poluição. É crucial a preservação e o manejo adequado da lagoa de maneira a garantir o encantamento que a Lagoa do Carcará para as futuras gerações. A Lagoa do Carcará, com sua bela e encantadora história, é patrimônio ambiental do Rio Grande do Norte. É fundamental conhecer e aprender sobre suas origens e os desafios que enfrenta para conscientizar e, dessa maneira, garantir sua preservação e o uso sustentável desse lindo recurso natural.

REFERÊNCIAS

Menq, William (22 de agosto de 2017). «Aves de rapina Brasil blog». Consultado em: 2 de maio de 2024.

Lagoa do Carcará e seus encantos. Blog Passeios de BuggyNatal. Natal, 8 de out. 2022. Disponível em:



<<https://passeiodebuggy.com.br/blogs/lagoa-do-carcara/>>. Acesso em: 2 de mai. 2024.

Lagoa do Carcará: Confira o que a região oferece. Natal Praias. Natal, 6 de nov. 2017. Disponível em: <<https://natalpraias.com.br/lagoa-do-carcara/>> Acesso em: 2 de mai. 2024.



RESUMO V

ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE EM LÍNGUA ESPANHOLA

Luciana Elita do Nascimento Farias⁶.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R05

Este presente trabalho apresenta uma proposta de adaptação de um material didático com a perspectiva inclusiva de alunos portadores de deficiência visual realizado para o sexto ou sétimo ano do ensino fundamental. O material está em um artigo chamado: *Propostas didáticas para a prática da oralidade em língua espanhola no ensino médio de escolas públicas*, escrito por Márcia Azevedo. O artigo possui reflexões sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira e apresenta 4 propostas didáticas de aulas práticas de oralidade para alunos do ensino médio. Considerando que as propostas do artigo original eram para ensino médio e precisávamos moldar a proposta para alunos do ensino fundamental, para realizar essa adaptação escolhemos a proposta 2, pois se trata de receitas e se adequa melhor a alunos entre 11 e 13 anos. No que diz respeito ao suposto aluno com deficiência visual, ele se chama Pedro, tem 11 anos, tem baixa visão grave e utiliza recurso de braille para ler e escrever. A proposta original já era para ser feita em grupos, o que possibilita que os colegas auxiliem o Pedro com as imagens impressas (caso não seja possível que o material contenha braille), durante a aula o professor deve escrever as palavras adequadas no quadro e fazer menção a mesma palavra oralmente e soletrando, para o melhor entendimento do aluno com deficiência visual. Além disso, a autora sugere que os alunos utilizem o dicionário da RAE para que não fiquem presos a traduções e entrem em contato com os significados em espanhol de cada palavra, nesse quesito, foi recomendado a utilização do voice over ou talkback (são sistemas de voz utilizados na apple e android para melhor acessibilidade de portadores de deficiências visuais) para que Pedro pudesse também ter autonomia na pesquisa, considerando que em trabalho em grupo os alunos dessa idade ficam eufóricos. Concluo com essa adaptação que, com algumas adaptações bem simples e com a ajuda da tecnologia é possível realizar inclusão em tarefas realizadas em sala de aula e pensar em materiais didáticos em uma perspectiva inclusiva é muito importante para o desempenho de alunos portadores de deficiência. É necessário que o professor use sua criatividade e experiência para ajudar os alunos a adquirirem o conhecimento e assim, proporcionar igualdade em sala de aula. Proposta 2 (adaptada)= Material: Receitas de diferentes comidas típicas dos países hispanos. Objetivos: Trabalhar a oralidade a partir da troca de conhecimento entre os alunos sobre receitas de comidas típicas de países hispanos. Procedimentos: 1 – Dividir a turma em grupos de até quatro pessoas. Entregar a cada grupo uma folha com todos os ingredientes para uma receita típica sem o modo de preparo. Pedir a eles que, a partir dos ingredientes na folha, explique o modo de preparo daquele prato, usando a criatividade. Para isso, eles terão dez minutos para levantar hipóteses entre si tanto sobre o preparo

⁶ Estudante de Graduação do Curso de Ciências Biológicas da UFRN. <https://lattes.cnpq.br/7874971437555622>. <https://orcid.org/0009-0008-4991-8927>. E-mail: elita.nascimento.017@ufrn.edu.br



quanto ao vocabulário. Para auxiliá-los, o professor irá explicar a cada grupo do que se trata cada prato. À medida que as dúvidas quanto ao vocabulário forem surgindo, o professor ajudará a descobrir qual palavra deverá ser usada e ir colocando no quadro, *ao escrever no quadro o professor deve frisar oralmente a palavra escrita e soletrar para que alunos portadores de deficiência visual possam entender a escrita.* (15 minutos). 2 – Cada grupo irá apresentar o modo de preparo de sua receita para o restante da turma. (45 minutos). Considerações: Essa proposta pode ser colocada em prática após uma aula anterior sobre vocabulário para que ela ocorra com mais fluidez, tendo os alunos um contato prévio com o tema. Para auxiliar com algumas palavras o dicionário da RAE (Real Academia Española) poderá ser usado para que os alunos não recorram tanto a traduções, *para alunos portadores de deficiência visual é possível utilizar os recursos de voice over ou talkback, para que possam acessar a RAE com autonomia.* Eles podem, com ajuda do professor, levantar hipóteses sobre as palavras que não conhecem e confirmá-las ou não pelo dicionário. O professor pode sugerir que ao fim das apresentações uma receita seja escolhida para que em algum momento, se houver a possibilidade, os alunos possam se reunir e prepará-la. É possível também o professor levar algumas palavras que possam auxiliar na atividade no caso de não ser possível o acesso à internet para utilização do dicionário. Exemplos de material: *Importante que o material contenha braille abaixo dos nomes dos ingredientes.*



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Márcia. Propostas didáticas para a prática da oralidade em língua espanhola no ensino médio de escolas públicas, 2019.

Imagens: https://www.abc.es/viajar/gastronomia/abci-estos-unicos-ingredientes-deben-llevar-platos-espanoles-mas-tipicos-201908132311_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.abc.es%2Fviajar%2Fgastronomia%2Fabci-estos-unicos-ingredientes-deben-llevar-platos-espanoles-mas-tipicos-201908132311_noticia.html



RESUMO VI

SINTESE: SER PROFESSOR

Gabrielle de Medeiros Saraiva Alves⁷.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R06

O artigo "Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas", de Vera Maria Ferrão Candau, aborda os desafios enfrentados pelos professores na atualidade. No início do texto, fala sobre o quanto o professor era valorizado antigamente, apesar das condições, mas que hoje em dia, essa profissão está desvalorizada, sem apoio físico e até mesmo psicológico para a sua atuação. E se formos observar, é o que mais tem acontecido atualmente, professores abalados psicologicamente por falta de respeito, segurança, apoio e com condições de trabalho precárias para exercer sua função. O artigo também destaca sobre a importância e necessidade dos professores estarem atentos as mudanças na educação, através da inclusão de novas tecnologias de ensino e abordagens mais participativas, como por exemplo, o construtivismo. Além disso, aborda sobre a importância de lidar com diferentes conhecimentos trazidos pelos alunos devido as suas diferentes culturas e realidades sociais. Hoje em dia, cada pessoa tem um conhecimento prévio, seja da sua família, da sociedade onde vivem, da sua religião e entre outros, e cabe ao educador, estar preparado para essa diversidade, para isso, precisam estar preparados e abertos, para que possam adaptar e melhorar o ensino-aprendizagem. Para auxiliar os professores nessa "atualização" e na preparação para enfrentar a diversidade escolar, é necessário que haja investimento em programas que auxiliem em sua formação, como: debates, eventos, palestras e entre outros, que abordem os princípios do modelo de ensino construtivista, temas sobre tecnologias didáticas, sobre a sociedade em que esses alunos vivem e outros, para que possam ser aplicados em sala de aula. Além disso, é importante haver uma mudança na cultura escolar, valorizando também o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, incentivando práticas de ensino mais participativas, investigativas e inclusivas. O texto também fala que os professores devem estar atentos às questões de gênero, cor, raça, religião e classe social, para que possam desenvolver a igualdade e a justiça social no ambiente escolar, combatendo todas as formas de discriminação e preconceito. No entanto, Candau sabe que esses desafios não são simples de serem superados, pois como já foi mencionado no início do texto, os professores muitas vezes se veem sobrecarregados e desvalorizados em sua profissão, fazendo com que os desmotivem nos dias de hoje. É importante que os educadores estejam unidos em busca de melhores condições de trabalho. No texto, também é mencionado sobre a importância do professor conhecer sua identidade cultural e de saber o que caracterizam como "nós" e os "outros" e também é abordado sobre o daltonismo cultural. O daltonismo cultura fala sobre não reconhecer e não valorizar a diversidade cultural, que pode ocorrer nas escolas, onde os professores te dificuldade de lidar com as diferenças (mesmo tendo consciência das diferentes culturas), causando exclusão e a desmotivação dos alunos. É necessária uma desconstrução desse olhar. Por fim, é

⁷ Estudante de Graduação do Curso de Ciências Biológicas da UFRN. <https://lattes.cnpq.br/7435844477261912>. <https://orcid.org/0009-0005-1827-1444>. E-mail: gabimedeiros144@gmail.com



abordado sobre a discriminação e racismo, onde existe uma separação social e um distanciamento dos “outros”, das pessoas que consideram não serem iguais ao demais. Isso ocorre a exclusão dessas pessoas na sociedade e também no ambiente escolar. O professor deve ser um mediador, auxiliando nessa eliminação desses conflitos culturais. É importante que os professores estejam abertos ao diálogo, à colaboração e à diversidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e igualdade. Importante ressaltar que nada adianta querer incluir as novas tecnologias no ambiente escolar, se nem todas as escolas podem ter acesso. É necessário haver uma mudança cultural, para que possamos incluir essas e outras ideias nas escolas.



RESUMO VII

LÍNGUA PORTUGUESA – CONTEÚDO E MÉTODO: REFLEXÕES QUANTO A PRAXIS PEDAGÓGICA

Vitoria Eduarda da Silva Santos⁸.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R07

O objetivo deste trabalho foi o de registrar em síntese, cinco das aulas da disciplina Língua Portuguesa – Conteúdo e Método, ministrada pela docente Janiara de Lima Medeiros, no curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF, em razão das oportunidades de buscar desde a teoria à prática do fazer docente que, embora ainda como graduanda, permeia as práticas de estágio e de reflexões acerca das vivências dos colegas compartilhadas em sala de aula. Língua portuguesa: letramento e leitura do mundo: A aula inicial do primeiro semestre do ano de 2024 proporcionou com que eu e os colegas mergulhássemos em uma análise profunda sobre diversos aspectos essenciais para a disciplina. Começamos abordando a ementa e o referencial teórico apresentado, delineando os principais objetivos e conteúdos a serem explorados ao longo do curso. Em seguida, aprofundamos o diálogo acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), debatendo não apenas seu papel no currículo, mas também suas críticas, posicionamentos quanto a relevância da educação empreendedora e do projeto de vida proposto aos alunos. A professora apresentava seus pontos de vista reforçando ser fundamental que nós, enquanto graduandos de pedagogia, nos inteirássemos quantos as políticas públicas educacionais brasileiras e não somente as questões didáticas do fazer docente em sala de aula. Um ponto crucial discutido foi o método de avaliação da disciplina, que consistiria exatamente na elaboração dos resumos de cada aula a fim de treinarmos a organização do pensamento e a prática da escrita, além de nos incentivar à apresentação de trabalhos acadêmicos dentro e fora do nosso campus. Senti-me motivada em razão de participar desta abordagem que visa não apenas medir o conhecimento adquirido pelo aluno sob forma de uma rigorosa avaliação, mas principalmente o encorajamento à reflexão crítica, ao desenvolvimento das habilidades de expressão escrita e oral. Neste contexto foi que a professora apresentou o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas – ler, escrever, ouvir e falar – com destaque por serem fundamentais para o domínio da língua portuguesa. Neste momento fomos provocados a refletimos sobre a importância de uma autoavaliação contínua por parte do professor, visando aprimorar suas práticas de ensino e proporcionar uma experiência de aprendizagem mais eficaz para os alunos. Ao final da aula a lemos a fábula “O Rato e a Montanha”, do italiano Antonio Gramsci (Medeiros, 2024) e refletimos sobre a moral da história, aplicando os conceitos discutidos anteriormente. Como discente, pude perceber a complexidade e a importância de cada aspecto abordado, e como eles se entrelaçam para promover uma educação de qualidade em língua portuguesa na perspectiva da formação integral do aluno. Neste sentido, discutimos também a importância de adaptar o método de ensino ao perfil da turma,

8 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: vitoriae@id.uff.br



utilizando recursos e metodologias variadas para alcançar os diferentes tipos de aprendizes. Falamos sobre a necessidade de desenvolver um leitor letrado, capaz de compreender e interpretar textos de forma crítica e reflexiva, segundo os ensinamentos de Magda Soares (Soares, 2018). Gêneros e tipos textuais: a importância da leitura científica para educadores: O segundo encontro foi a retomada da discussão anterior, como revisão, na qual exploramos diversos tópicos importantes para a nossa formação como educadores. Começamos discutindo os princípios dos educadores, destacando a importância de valores como ética, comprometimento e respeito no exercício da profissão. Em seguida, revisamos o cronograma da disciplina, garantindo que todos estivessem cientes das atividades e conteúdos programados para as próximas semanas. A técnica de perguntas e respostas da professora é um instrumento instigante porque faz com que prendamos a atenção na aula e, mais do que isso, nos sentimos parte como ministradores do assunto tratado. De maneira respeitosa a professora apresentou que somos todos educadores, embora alguns com mais experiência que os outros, ou melhor, com diferentes experiências, mas que na essência não há grau de maior ou menor importância na relação entre nós, discentes, e ela, a docente da disciplina. Acerca das leituras, a professora trazia textos de diferentes gêneros e tipos. Nesta aula a leitura enfatizou um texto científico que foi muito significativo pois tratou da análise do PNE (Plano Nacional de Educação) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular), extraída do livro “A Reforma do Ensino Médio – Estudo Crítico da Lei 13.415/2017” (Medeiros, 2021). Essa leitura proporcionou uma visão mais aprofundada sobre as políticas educacionais em vigor no país. Em relação à minha opinião, acredito que é fundamental analisar criticamente esses documentos para compreendermos melhor os rumos da educação brasileira e identificarmos possíveis pontos de melhoria e desafios a serem enfrentados. Neurociência, educação e linguagem: O terceiro encontro teve como tema central a “Neurociência como metodologia de ensino de Linguagens, em especial, à Língua Portuguesa”, no qual exploramos a relação entre neurociência e desenvolvimento humano na área de linguagens, focando no desenvolvimento das habilidades linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar. Durante a aula, identificamos atividades práticas em que os princípios da neurociência podem ser aplicados no ensino de Língua Portuguesa, de acordo com o plano de aula elaborado. Isso envolveu a análise cuidadosa de como o cérebro humano processa e aprende informações linguísticas, e como podemos adaptar nossas práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades cognitivas dos alunos. A leitura complementar da aula tratou de nos inquietar sobre o tripé: linguagem, neurociência e cognição. A partir da discussão foi oportunizada ampliação dos fundamentos para o planejamento de aulas de Língua Portuguesa, proporcionando uma base teórica sólida para entendermos os fundamentos científicos por trás da aplicação da neurociência no ensino de linguagens. Na minha opinião, a integração da neurociência no planejamento de aulas de Língua Portuguesa representa um avanço significativo no campo da educação. Ao compreendermos melhor como o cérebro processa e aprende a linguagem, podemos desenvolver estratégias de ensino mais eficazes e personalizadas, que maximizam o potencial de aprendizagem dos alunos. Essa abordagem não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também contribui para uma educação mais inclusiva e centrada no aluno. Desafio afirmar dizer que, o tema “neurociências” foi pioneiro nesta aula como provocação de estudo ao currículo de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF. Do exposto, deixo como sugestão aos gestores dos currículos da



graduação em Pedagogia da UFF para que seja pensada esta perspectiva. Conhecendo políticas públicas educacionais: No terceiro encontro foi realizada uma revisão abrangente de tudo o que foi discutido nas aulas anteriores, garantindo que todos os alunos estivessem atualizados e alinhados com os conteúdos abordados até então. Por meio de mapa mental a professora foi conectando os assuntos apresentados de forma coerente e coesa, contribuindo para o desenvolvimento da organização do nosso pensamento e produção deste trabalho que se apresenta bem resumidamente. Na ocasião, exploramos a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a fim de conhecermos, de fato, o documento. Algo que para mim era muito distante e complexo foi esclarecido: a codificação das habilidades contidas na base para cada ano/idade e componente curricular escolar. Em seguida, a fim de aferir se conseguimos compreender a logicidade desta formatação alfanumérica, a professora realizou jogo em que pudemos criar, construir e desconstruir novos códigos. O fundamental foi compreendermos a desnecessidade de decorar esta informação em que, a princípio assusta por parecer um registro de série noutra idioma, mas sim a necessidade de entendermos como funciona a base e, desta forma, conseguimos identificar os diferentes aspectos da educação previstos no documento. Isso proporcionou uma compreensão mais detalhada das diretrizes educacionais estabelecidas nesta política pública educacional. Neste momento foi discutida a importância de conhecer o perfil de uma turma, ressaltando a necessidade de selecionar recursos pedagógicos adequados para atender às especificidades dos alunos. Abordamos o processo de elaboração de um plano de aula, detalhando seus elementos essenciais e oferecendo orientações sobre como montá-lo de forma clara e comprometida com a qualidade e com a equidade. Um aspecto destacado foi a relevância de utilizar a neurociência no planejamento de aula, considerando as diferentes formas como o cérebro humano aprende e processa informações. Realizamos a discussão acerca da leitura complementar do texto “Pedagogia das Competências: Prós e Contras”, extraído do livro “A Reforma do Ensino Médio – Estudo Crítico da Lei 13.415/2017” (Medeiros, 2021). Esse texto proporcionou uma reflexão profunda sobre os benefícios e desafios da abordagem por competências na educação. Em relação à minha opinião, acredito que a pedagogia das competências pode ser uma ferramenta poderosa para promover uma educação mais centrada no desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, mas é importante estar ciente dos desafios práticos e da necessidade de uma implementação cuidadosa e contextualizada. Formação humana integral e emancipatória: O quarto encontro proporcionou uma variedade de temas essenciais para a compreensão e prática do ensino da língua portuguesa. Além de retomar os conteúdos e a premissa que permeia a BNCC, a elaboração dos códigos para identificar as diferentes habilidades previstos no documento, foi possível confeccionarmos planos de aula alinhados com suas diretrizes. No entanto, destacou a professora que não só compreender a legislação como também interpretá-la é uma real necessidade de toda a sociedade e, no nosso caso, as políticas públicas educacionais numa perspectiva reflexiva e crítica. Neste contexto, mergulhamos na teoria emancipatória de Paulo Freire (2013), e nos debruçamos nas abordagens acerca de metodologias de ensino conflitando-as com a educação bancária, mecanicista e behaviorista. Exploramos como essas diferentes visões influenciam o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Discutimos também as teorias inatista e interacionista, que oferecem perspectivas distintas sobre como ocorre a aprendizagem da linguagem, além de refletirmos sobre o gênero do discurso defendido por Mikhail Bakhtin



(2003) e sua importância no ensino de língua portuguesa. E neste sentido, aprofundamos o debate sobre alfabetização e letramento, explorando suas diferenças e complementaridades à luz de Magda Soares (2018). A leitura complementar direcionou-nos a temática acerca da memória e funções executivas na articulação entre língua portuguesa e consciência política, ampliando nossa compreensão sobre como aspectos neurocognitivos influenciam no desenvolvimento linguístico e político dos indivíduos. E complementando o debate a professora contagiou a turma com o impactante reflexivo vídeo “*Are You Lost In The World Like Me?*”⁹ provocando-nos a crítica sobre o uso excessivo de telas, uso inadequado da tecnologia, a influência da linguagem tecnológica e dialógica no comportamento humano, refletindo sobre os impactos desse fenômeno na linguagem, na cognição e na consciência política, na formação para a vida ou para o trabalho (Medeiros, 2019). Este encontro me proporcionou uma perspectiva interessante sobre a intersecção entre neurociência, linguagem e consciência política, destacando a importância de considerar aspectos neurocognitivos no planejamento de práticas educacionais haja vista que são parte do mundo real que nos cerca. Quanto ao vídeo, considero importante alertar para os potenciais efeitos negativos do uso excessivo de telas, especialmente no que diz respeito à qualidade da comunicação e à capacidade de reflexão crítica do homem. A direção do debate sinalizou a importância da Inteligência Artificial e o reconhecimento do seu valor, bem como, por outro lado, a perspectiva perversa da evolução com a substituição da mão de obra humana em diversos postos de trabalho, por exemplo. Práticas pedagógicas com a perspectiva da inclusão e da equidade: No quinto encontro foi possível explorarmos diversos recursos didáticos, como livros, álbuns seriados, jornais, revistas, cartazes, textos, mapas, desenhos, filmes, computadores, entre outros. Além dos recursos sugeridos pela BNCC, consideramos também recursos adicionais que poderiam atender melhor à realidade dos alunos alvo, como histórias em quadrinhos, maquetes, ilustrações e modelos. Como parte do estudo individual provocado ao final de cada aula, foi solicitada a elaboração de contemplando as aulas de Língua Portuguesa, abordando tanto o conteúdo quanto o método de ensino, trazendo à reflexão sobre a formação crítica e emancipatória, considerando a perspectiva da educação integral de Gramsci, além de abordar a importância da educação inclusiva. Assim foi possível destacar a necessidade de debater e articular práticas inclusivas nas escolas e salas de aula, visando garantir o acesso equitativo à educação para todos os alunos. Considerações finais: o objetivo deste trabalho propôs apresentar, resumidamente, as aulas ministradas pela docente Janiara de Lima Medeiros ocorridas em 26 de março, 02, 09, 16 e 23 de abril de 2024, nas quais provocou-nos à práxis pedagógica na qual foi possível refletirmos sobre a nossa responsabilidade enquanto educadores cujos os quais devemos buscar à transformação da sociedade em prol da formação humana integral e, portanto, o papel fundamental da Língua Portuguesa na contribuição à construção do pensar e do fazer dos cidadãos para a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Formação docente. Pedagogia.

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VASywEuqFd8> Acesso em abril de 2024



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2013.

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei n° 13.415/2017. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.



RESUMO VIII

LÍNGUA PORTUGUESA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Beatriz Henrique Moreira Geraldo¹⁰.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R08

A proposta deste trabalho é relatar a experiência de como foi apreendido o que a prática pedagógica a partir da aprendizagem obtida na disciplina Língua Portuguesa – Conteúdo e Método, ministrada pela docente Janiara de Lima Medeiros¹¹, no curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF. Esta experiência provocou reflexões cujas quais motivara este trabalho. Para tanto, serão apresentadas, resumidamente, algumas aulas e a abordagem reflexiva tratada cuja análise é oportuna a fim de inquietar educadores atuantes na formação escolar. A primeira aula teve como tema apresentação da docente e da disciplina (dinâmica, funcionamento, ementa, a bibliografia utilizada e as formas de avaliação). Discutimos sobre as formas de avaliação; quanto a confecção de resumos e relatórios das aulas como importantes produções escritas para a organização do pensamento; sobre a elaboração de apresentações de trabalhos para participação e apresentação nos eventos acadêmicos; quanto a importância da autoavaliação. O diálogo levou a conversarmos quanto ao “conteúdo e método” no ensino da Língua Portuguesa e suas definições. Assim, foi apresentada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política pública orientadora aos conteúdos entre outras abordagens tais como: a questão do currículo, suas críticas, o posicionamento de diferentes educadores, o fortalecimento do projeto de vida nas escolas e seus exemplos e consequências, a educação empreendedora e/ou educação financeira. Em métodos, chegamos à conclusão de que existem diversos e como podem ser utilizados da melhor maneira adequando ao perfil da escola, da comunidade, dos alunos bem como a escolha de metodologia e seus recursos, como: jogos, brincadeiras, lúdico, música, dança e outros. Cada aula iniciava com uma leitura de pensamento, poesia, ou música, vídeo, entre outros e da mesma forma encerrava com uma atividade de avaliação em conjunto. Este primeiro encontro impactou pela leitura da fábula “O rato e a montanha”, de Antonio Gramsci. Por meio da leitura que seria, teoricamente, uma literatura para a infância, grandes reflexões puderam ser absorvidas e, por meio desta atividade, a docente mostrou que da mesma forma com que a leitura nos proporcionou a reflexão para a vida, buscaremos multiplicar esta atividade nas aulas com nossos futuros alunos adequando a leitura e a linguagem de acordo com cada ano e faixa etária. Em sequência, a segunda aula, elucidou o conteúdo a lecionar. Assim foi contada a história da BNCC, entre as suas quatro versões, até resultar na atual base. Na discussão do texto recomendado como leitura complementar foi falado sobre o insucesso do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) e a perspectiva deste atual no que se refere, por exemplo, a meta 5, para alfabetização das crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

10 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: mariageraldo@id.uff.br

11 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>



Daí a discussão quanto a alfabetização e letramento e tendências conservadoras e progressivas de conceitos acerca do ensino de linguagem no ensino fundamental. A terceira aula sobre o tema “Neurociência como metodologia de ensino de Linguagens, em especial, à Língua Portuguesa.” Inquietou todos os alunos que, atentos ouvimos acerca das Bases Neurológicas da Aprendizagem em uma aula super informativa e dinâmica. Neste encontrou o possível fazer uma autoavaliação quanto a minha aprendizagem e potencial, incentivando a evoluir com as leituras e pesquisas e me provocando a escrever a minha experiência enquanto graduanda como registro de uma evolução acadêmica e de incentivo aos colegas em formação inicial. Este tema novo na área da educação brasileira e, ousado dizer que, nesta aula o tema foi pioneiro como provocação de estudo ao currículo de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF, assim foi importante entender que a Neurociência envolve estudos da área neurobiológica, a diferença entre o cérebro (que seria o responsável por compreender o funcionamento total e é por meio dele que aprendemos) e a mente (a responsável pela interpretação e imaginação), sendo ambos (cérebro e mente) responsáveis pelo comportamento, que é como de fato enxergamos os sujeitos. Outra compreensão importante foi a diferenciação entre Neurociência, Psicologia e Pedagogia: a primeira fundamenta as práticas pedagógicas com dados cerebrais, a Psicologia traz as vivências fundamentais em aspectos comportamentais e mentais, e a Pedagogia gera modelos e práticas embasadas nos dados da neurociência e psicologia. Na quarta aula em que tratamos de teoria e prática com objetivo de compreender o processo leitura e literaturas na perspectiva das relações sociais, foi proposta a confecção de um plano de aulas pensando na perspectiva da educação inclusiva, apontando pontos importantes de um planejamento e de sequência de aula. A proposta teve como base o manuseio da BNCC e, portanto, foi possível entendermos a composição dos códigos alfanuméricos correspondentes as habilidades apresentadas na base para cada ano, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências. Foi possível compreender a diferença entre habilidades e competências, resguardando o posicionamento crítico da professora acerca da Pedagogia das Competências e a questão da equidade do ensino por meio da BNCC (Medeiros, 2021). A docente, embora com seu posicionamento político-pedagógico, reforça a importância de conhecer e atuar a partir das políticas públicas educacionais em vigor. Na quinta aula a docente apresentou-nos metodologias de ensino de Língua Portuguesa a partir das teorias da aprendizagem: da concepção Mecanicista à Interacionista; a Inatista; a Interacionista e o estudo psicolinguístico, evidenciando que existem muitos fatores que interferem no processo de aprendizagem. Desta forma, pudemos discutir acerca da memória e funções executivas na articulação entre língua portuguesa e consciência política, que foi tema de um dos textos lidos. Foi enfatizada a importância da comunicação visual e facial como, por exemplo: emoção, expressões faciais e outras a fim de contribuir ao desenvolvimento das habilidades básicas da comunicação linguística (falar, ouvir, ler e escrever). O final desta aula foi muito impactante em razão da exibição do vídeo “Are You Lost In The World Like Me?”¹² por meio do qual refletimos sobre as discussões desta aula trazendo à análise da linguagem e suas tecnologias – prós e contras e reflexões acerca da sociedade em que estamos inseridos nós e nossos alunos, da comunicação contemporânea, dos valores da atualidade e, portanto, quanto a importância

12 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VASywEuqFd8> Acesso em abril de 2024



da educação integral pensando na formação de sujeitos capazes de construir pensamentos e lerem o mundo, interpretando suas mensagens.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Formação docente. Pedagogia.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei n° 13.415/2017. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.



RESUMO IX

ESTRESSE E QUALIDADE DE VIDA: UMA PESQUISA COM MILITARES DO EXÉRCITO BRASILEIRO

Carlos Arthur Emerenciano¹³.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R09

No decorrer da carreira exercidas pelos militares da Brigada de Infantaria Paraquedista, que por necessidade do serviço, são expostos a variados estímulos em suas atividades. Essas atividades são consideradas de alto risco sendo primordial a necessidade desses profissionais desenvolverem grande adaptabilidade, para exercerem e manterem seu alto padrão operacional. Estes militares podem ser acometidos por alto índices de estresse, sendo sugestivo a ocorrência de impactos significativos na qualidade de vida desse grupo. Estudos mostram a qualidade de vida como um conceito amplo, que leva em consideração a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive, em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. A partir do incentivo da docente Janiara de Lima Medeiros provocado a por meio de inquietações acerca da Pedagogia das Competências (Medeiros, 2020), buscou-se sintetizar o Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Augusto Motta como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em psicologia, intitulado “estresse e qualidade de vida: um estudo com militares da brigada de infantaria paraquedista”, a fim de compartilhar em “Amplamente: diálogos e experiências”. O objetivo desta pesquisa foi correlacionar os níveis de estresse e qualidade de vida de 113 militares da Brigada de Infantaria Paraquedista. Em relação ao método, foi utilizado o Inventário de Estresse de LIPP (2000) que avalia o nível de estresse e o instrumento de avaliação de qualidade de vida da organização mundial da saúde (WHOQOL-100). Os resultados destacaram correlações positivas entre a qualidade de vida, tempo de atuação e idade e não houve correlação significativa entre estresse total e qualidade de vida. A pesquisa de campo: Este projeto de pesquisa tem como objetivo mensurar o estresse e correlacioná-lo com a qualidade de vida dos militares da Brigada de Infantaria paraquedista (Bda Inf Pqdt). A Bda Inf Pqdt, depois de acionada, tem como missão basilar introduzir-se no combate em qualquer parte do território nacional ou em qualquer região no exterior que tenha interesse estratégico, utilizando seus três Batalhões de Infantaria Paraquedista, no prazo máximo de 24 horas após o seu acionamento, para executar operações de combate, para destruir e vencer forças inimigas, sendo empregada por lançamento aeroterrestre, paraquedas e/ou o aerotransporte helicóptero, participar de amplas operações e integrar forças multinacionais, e conduzir operações de garantia da lei e da ordem como ocorreu nas comunidades do Rio de Janeiro. O estudo apresentou um cenário de militares submetidos a árduos treinamentos físicos, saltos de paraquedas, manuseiam diversos tipos de armas, e equipamentos, mochilas que pesam entre 25 a 30 quilos, fuzil de assalto calibre 5,56

13 Centro Universidade Augusto Motta - UNISUAM. <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: carlosarthur89@hotmail.com



IA2 que pesa 3,380 kg, cinco carregadores que pesam 0,63 gramas, capacete 1,5 kg, colete balístico em média 5,800 kg. Tudo isso, e os muitos destempereis climáticos, extenuantes marchas de até 40 quilômetros, poucas horas de sono, manter-se em permanente estado de alerta, e atenção sustentada, dias longe da família pode ser extremante estressante e impactarem de alguma forma a qualidade de vida destes militares. Por meio desta pesquisa identificou-se o estabelecimento da hipótese de que inúmeros eventos em série de cunho psicológico e fisiológicos, que ocorriam em doentes, eram oriundas de severas respostas de adaptação do organismo a eventos biopsicossociais os descrevendo como síndrome de adaptação geral (SAG ou SS). A pesquisa provocou a reflexão de fatores que podem afetar a qualidade de vida das pessoas em geral, principalmente, neste estudo, dos militares em questão, cujos quais podem ter maior evidência de aborrecimentos e impactos emocionais diante da falta de adaptação ao trabalho, grandes cargas laborais, mais os fatores do ambiente social. De acordo com Medeiros (2019), tão importante quanto a energia investida na carreira profissional é a motivação e a dedicação para uma realização pessoal integral, defendendo a perspectiva da educação integral do ser humano para a vida. Método da pesquisa: Participaram do estudo uma amostra de 113 (cento e treze) militares da Brigada de Infantaria Paraquedista, que estão aptos as atividades aeroterrestres. O número de participantes foi a soma de duas coletas de dados, que foram feitas um no dia 06/08/2021 e a outra no dia 13/08/2021, por motivo de conveniência das atividades correntes dos militares. Foram utilizados cinco instrumentos nesta pesquisa que são: termo de consentimento livre e esclarecido; carta de anuência; dados sociodemográficos; inventário de estresse da (LIPP-2000) e instrumento de avaliação de qualidade de vida da organização mundial da saúde (WHOQOL-100). Foi utilizado pelos participantes o tempo médio de 30 minutos para aplicação de cada instrumento, sendo dez minutos para explicar as especificidades de cada escala, totalizando uma hora e vinte minutos para coleta de dados em cada dia, proposto para a mesma. Sendo aplicado em dois grupos, em dias distintos, o primeiro tinha setenta militares e no segundo tinha quarenta e três militares, pois o espaço físico permitia tal números de participantes, e por questões internas da unidade militar. Procedimentos da pesquisa: A partir da autorização CEP-Comitê de Ética e Pesquisa, após seleção de 113 militares da Brigada de Infantaria Paraquedista, foi entregue o termo de consentimento livre esclarecido, após assinatura dos participantes, os pesquisadores receberam dois dias para aplicarem os questionários sobre estresse no trabalho e Qualidade de Vida aos mesmos. Foram coletados dados, na Brigada de Infantaria Paraquedista localizada na vila militar, avenida general Benedito da Silveira, S/Nº, Rio de Janeiro, para realização deste projeto foi coletados dados quantitativos, em umas das unidades de Infantaria Paraquedista que compõem a Bda Inf Pqdt, com os militares que estão em atividade aeroterrestre. Resultados da pesquisa: De acordo com resultado obtido na análise dos dados, buscou-se identificar os níveis de estresse ocupacional e qualidade de vida, dos militares da Brigada de Infantaria Paraquedista e correlacioná-los, para verificar quais afetações ocorrem entre os dois construtos. Segundo estudo não foi observado correlação significativa entre estresse organizacional e qualidade de vida nos militares da Brigada de Infantaria Paraquedista, algumas questões peculiares a população pesquisada, podem justificar o resultado desta pesquisa, que são: características da população pesquisada, fatores sociais, fatores organizacionais particulares aos militares que podem tornarem-se copings grupais ou individuais. Os coeficientes de correlação encontrados entre o estresse no trabalho



apresentam cinco dimensões (autonomia e controle, papéis e ambiente de trabalho, relacionamento com o chefe, relacionamentos interpessoais, crescimento e valorização), e a qualidade de vida, apresentam cinco dimensões (domínio físico, domínio psicológico, independência, relações pessoais e meio ambiente) e as correlações observadas na pesquisa. Destacam-se as correlações entre estresse no trabalho e qualidade de vida, as correlações positivas: ter maior tempo de atuação e idade, mostram-se fatores que aumentam a qualidade de vida dos militares. Sobre idade, sendo a maioria do grupo pesquisado, adultos jovens, e a Brigada de Infantaria Paraquedista, ser constituída por um efetivo composto em sua maioria de adultos jovens, cabos e soldados, entre 18 e 27 anos, este grupo pode ser suscetível a menores índices de qualidade de vida. Considerações finais: A proposta dessa pesquisa foi verificar a correlação entre o estresse e a qualidade de vida, com isso identificamos baixos níveis de correlação entre o estresse organizacional e a qualidade de vida do grupo pesquisado. A partir deste estudo, podemos salientar algumas limitações que foram, não ter amostra de outros gêneros, limitando assim abrangência de outras possibilidades inerentes a Brigada Paraquedista (Bda Inf Pqdt), já que em seu efetivo ativo, temos representação do gênero feminino no corpo organizacional. Outra questão observada foi o tamanho da amostra em relação a população, esta limitação pode ter afetado o resultado, pois não abarcou um número suficiente de participantes para alcançarmos uma margem de erro menor e um nível de confiança maior dos resultados. Ressaltamos a importância de um estudo mais abrangente, para averiguação se os resultados encontrados neste estudo, se manterão por um período mais longo. Outros sim, se faz necessário que nestes futuros estudos incluam outras variáveis que ajudem a explicar a correlação entre o estresse e a qualidade de vida nesta população, pois suas peculiaridades podem afetar diretamente tais construtos. Pelo fato do estudo não confirmar sua hipótese inicial, não descartamos a possibilidade de outros estudos com a utilização do inventário LIPP (2000), para analisarmos se outras fontes de estresse podem impactar na qualidade de vida dos militares da Brigada de Infantaria Paraquedista. E outro estudo com a escala de desejabilidade social, que é definida como uma tendência nos sujeitos para atribuírem a si próprios atitudes ou comportamentos com valores socialmente desejáveis e para rejeitarem em si mesmos a presença de atitudes ou comportamentos com valores socialmente indesejáveis, para verificação se está variável interfere nas respostas feitas pelos militares.

PALAVRAS-CHAVE: Estresse. Qualidade de Vida. Militares.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Celso. O espírito militar: um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras. RJ: Editora Zahar, 1990.

MEDEIROS, Janiara de Lima; NOVIKOFF, Cristina. O ensino militar e o desafio das competências. In: Cristina Novikoff; Janiara de Lima Medeiros; Tigernaque P. de S. Júnior; Marcio Vieira Xavier. (Org.). O ensino militar e o desafio das competências. 1ed. Rio de Janeiro: Bibliex, 2021, v. 1, p. 38-49.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Pedagogia das Competências: prós e contras. In: Patrícia Gonçalves de Freitas; Roger Goulart Mello. (Org.). Diálogos sobre o papel político e social da escola. 1ed. São Paulo: e-publicar, 2020, v. 1, p. 10-260.



MEDEIROS, Janiara de Lima; PEREIRA, Fabio da Silva. Os princípios disciplinares em Michel Foucault e, autodisciplinar em Antonio Gramsci e seus reflexos na educação escolar. In: Rosilene Felix Mamedes; Hermano de França Rodrigues. (Org.). Palavras e seus múltiplos sentidos: formação docente e currículo. 1ed. Ipiranga, São Paulo: Parábola Editorial, 2019, v. 2, p. 176-189.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.



RESUMO X

LÍNGUA PORTUGUESA – UMA NOVA ABORDAGEM NA GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA

Maria Clara de Souza Barboza¹⁴.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R10

Esta narrativa resulta da síntese de algumas aulas da disciplina Língua Portuguesa – Conteúdo e Método, constituinte do programa do Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF, ministrada pela docente Janiara de Lima Medeiros¹⁵ no primeiro semestre de 2024 cuja abordagem representa um novo olhar para os alunos participantes da Formação Docente inicial, o qual compartilha a responsabilidade pelo estudo e resultados entre docente e discente. Deixando claro que, no ponto de vista da docente, a hierarquia na sala de aula é fator para fins de organização estrutural na qual o mais experiente em determinado assunto e momento está à frente da direção das aulas, sem, no entanto, desfavorecer o conhecimento dos alunos. Estes que, por sinal, são tratados igualmente enquanto educadores no caminho da formação e que, ainda assim, são capazes de compartilhar suas vivências e, portanto, contribuir no processo de ensino aprendizagem de todos os participantes da aula o que inclui colegas de classe e docente regente. A partir desta introdução fica clara a abordagem dada pela docente Janiara de Lima Medeiros nesta disciplina cuja qual despertou maior apressamento às questões da linguagem, literatura, filosofia, cultura, psicologia entre outras áreas do saber que interagem para a formação escolar integral do graduando. A disciplina trouxe, por meio da docente, uma abordagem que destaca a importância do meio cultural e das relações sociais do graduando num contexto no qual essas vivências contribuem à forma de definição do desenvolvimento da pessoa humana. Corroborando com a proposta de uma pedagogia não autoritária e não diretiva (Medeiros, 2023b). Não foi por acaso a escolha de matricular-me na disciplina pois já havia experienciado aulas da docente em disciplinas como Leitura e Produção de Textos, cuja qual culminou na organização da obra literária “Fábulas para se ler além da escola” (Medeiros, 2024), na qual eu entre outros alunos participei com a experiência da produção de fábulas dentro da perspectiva da linguagem e formação político-crítica humana. Outra experiência com a docente deu-se enquanto sua coordenação no Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) “Poesia na Escola” por meio do qual foi possível desenvolver um novo olhar à poesia e a forma de como atuar no Ensino Fundamental – anos iniciais, a fim de despertar atenção, emoções, memórias e culturas por meio da linguagem poética a partir do cotidiano. Por tais razões foi que compreendi ser importante cursar a disciplina atual a fim de absorver mais conhecimento de forma holística, interdisciplinar e significativa. Razão pela qual vi a relevância de escrever esta credencial compartilhando a experiência de aprendizado. Na síntese das aulas a

¹⁴ Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: mariaclarabarboza@id.uff.br

¹⁵ Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br



professora iniciou como o que é de praxe para o primeiro dia de aula: apresentação dos alunos e da professora, da ementa da disciplina, sua dinâmica, funcionamento e avaliação. Destacou-se que enquanto falava, a professora, embora usasse powerpoint com a exposição do assunto em tópicos resumidos, ela marcava no quadro as palavras-chave do diálogo construindo um mapa mental que possibilitasse com que os alunos pudessem organizar o pensamento a fim de produzir o resumo das aulas, considerando os textos lidos e leituras complementares, como forma de estudo individual e prática de desenvolvimento textual, o que foi um dos critérios de avaliação da disciplina conforme acordado democraticamente na sala de aula com os alunos presentes. Destacou-se quanto ao uso da Inteligência Artificial como realidade latente no meio acadêmico que, embora seus pontos positivos, há os negativos como por exemplo a autosabotagem de alunos utilizando a tecnologia para a confecção dos trabalhos. Isto que para a disciplina não seria possível porque cada atividade só poderia ser desenvolvida mediante a presença e participação dos alunos nas aulas, uma vez que a síntese de cada encontro dependia da nossa vivência em sala de aula. Acerca do referencial teórico, a docente destacou os autores apresentados na ementa, no entanto articulou com outras possibilidades, como por exemplo Antonio Gramsci (Medeiros, 2020a) que é da mesma escola de Mikhail Bakhtin (2003), presente na bibliografia básica da disciplina. Como prática comum de todos os encontros, a cada aula uma leitura reflexiva utilizando diferentes gêneros e tipos textuais. Neste encontro foi possível a leitura e a reflexão da fábula “O rato e a Montanha” de Gramsci em roda de conversa dialogamos a respeito das fábulas, utilizadas com um propósito formativo, a fim de analisar sobre os costumes e comportamento de outras culturas situadas em outros tempos e ainda possibilita formar cidadãos leitores com uma visão crítica, que possa transformar o mundo na construção de novos conhecimentos na sua vida social. Esta visão de formação é defendida por Medeiros (2019) ao ratificar a importância da formação social tão, se não, mais do que a formação escolar para o trabalho. A autora dialoga apresentando argumentos acerca do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória, libertadora, crítica, para a vida. Além de apresentar as considerações que justificam o nome da disciplina (Língua Portuguesa: Conteúdo e Método) e desta forma explanou sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, métodos, metodologias e recursos didáticos que contribuem ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (falar, escrever, ler e ouvir), a perspectiva do letramento e da educação especial e inclusiva cada vez mais latente nas salas de aula, bem como outros temas da atualidade interligados. Na segunda aula a docente trouxe-nos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC como política pública educacional brasileira orientadora aos conteúdos, entre outras abordagens tais como: pros e contras, currículos, posicionamento crítico a partir de diferentes correntes de educadores, a proposta do projeto de vida nas escolas com alguns exemplos e consequências, o direcionamento para uma educação financeira e empreendedora (Medeiros, 2021), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a busca pela equidade educacional (Medeiros, 2020b), entre outros. A aula terceira apresentou um tema pioneiro para o currículo de pedagogia da UFF que versou sobre a neurociência no ensino de Linguagens, em especial, à Língua Portuguesa. Foi possível identificar como o cérebro está ligado à parte biológica e a mente está ligada aos fenômenos psicológicos e ao comportamento que é como enxergamos dos sujeitos e desta forma, como se relacionam a neurociência com a psicologia e com a pedagogia. A neurociência fundamenta as práticas pedagógicas com dados cerebrais. A psicologia vai



trazer as vivências fundamentais nos aspectos comportamentais e mentais. E a pedagogia vai gerar modelos e práticas embasada nos dados da neurociência e da psicologia. Começamos focado na neurociência, ela vai trazer meios da gente compreender o funcionamento do sistema nervoso e é por esse meio que a gente aprende, e por meio dela vamos entender de como podemos facilitar a aprendizagem de alguém e de como ela vai ocorrer. A neurociência nos provoca a inverter a forma como vemos o currículo tradicional para uma forma alinhada à realidade do aluno. Assim, esse aluno vai olhar para o conhecimento (sobre o que eu sei e entendo), vai desenvolver habilidades e competências (como que eu uso o que eu sei, está ligado à criatividade) e como vai aplicá-las, que diz respeito a meta-aprendizagem (como eu reflito e me adapto), que é o saber como eu aprendo e se eu sei como aprendo nada vai me limitar e por último o caráter (como eu me comporto e me encaixo no mundo, como todos os conhecimentos que eu aprendi e coloquei em prática). Sobre neurônio, sinapse e sistema nervoso foi esclarecedor entender como os neurônios se comunicam através de sinapse, com destaque para a principal célula do sistema nervoso que é o neurônio pois ele é a única célula capaz de se conectar e se comunicar com o sistema nervoso. Foi destacado também que a aprendizagem é a aquisição de novas competências, ela corresponde às modificações do cérebro por meio de experiências. Para ocorrer aprendizagem são necessários sistemas sensoriais, atenção, sistemas motores, atenção, motivação e emoção. Para que efetivamente ocorra aprendizagem, o conhecimento ou experiência precisa ser armazenado na memória de longo prazo. O aprendizado não é apenas um comportamento, mas na prática ele é uma alteração cerebral das mais complexas que existe. Os sentidos são nossa porta de entrada para o mundo. É a partir dos estímulos sensoriais que entendemos o mundo ao redor e o mundo interno. As emoções são cruciais para o processo de consolidação da memória e que informações multissensoriais favorecem o processo de memorização. Preferências de aprendizagem são corretas e ocorrem por repetição ao longo da vida acadêmica e dialogamos sobre a base para tomadas de decisão é emocional. As emoções influenciam processos cognitivos atribuindo-lhes valor. Quanto mais significativo emocionalmente é um evento, maior probabilidade de ser guardado na memória. As emoções conversam diretamente com o processo de aprendizagem. Por esta razão foi enfatizado como a leitura de histórias auxilia na capacidade de crianças desenvolverem habilidades empáticas e sociais. Quanto a percepção, foi possível compreender que é a forma de como interpretamos o mundo, bem como as sensações são processadas biologicamente. Outro aprendizado interessante foi quanto a neuroplasticidade que é a capacidade do cérebro de se submeter a modificações que são temporárias ou permanentes. Sempre que esse cérebro seja influenciado por si próprio por outros cérebros ou pelo ambiente. Podemos dizer que viver ocasiona mudanças no nosso cérebro. O nosso cérebro não nasce pronto, porém ele não vem zerado, os nossos genes definem o mínimo de estruturas do nosso cérebro que vai ser a mesma para todos. E estudos mostram que idosos permanecem com essa plasticidade até o fim da vida, não na mesma velocidade que crianças, porém idosos de qualquer idade ainda tem um cérebro capaz de gerar novas conexões e aprender coisas novas. A inteligência é maleável, com isso, desmitifica a ideia de pessoa inteligente e pessoa burra, temos estágios diferentes, e essa inteligência depende dos estímulos e de como você experimenta ele. Os alunos entendendo isso acontecem o aumento da confiança dos estudantes e motivam para o estudo. Desta forma, a aquisição de linguagem é um dos maiores exemplos de que o nosso



cérebro se modifica. Diferentemente da linguagem oral, a habilidade de leitura exige mediação, esforço e repetição, para se aprender a ler a quantidade de coisa que muda no cérebro, porque até então, antes do indivíduo aprender a ler, os circuitos de linguagem. Vamos dizer assim: eles estão focados nos estímulos de linguagem oral quando começa aprender a ler. Você insere ali símbolos que são as letras. Dependendo do seu alfabeto, você precisa dar significado para isso. Você mobiliza circuitos neuronais de uma área que era muito focada para a linguagem oral para uma nova área que está se estabelecendo agora, e vocês viram que a aprendizagem precisa de evocação, de informação, de repetição para aquilo acontecer. Então ler é difícil e precisa de mediação e dos estímulos corretos. A leitura modifica o cérebro e o contexto em que ocorre deve dispor de estímulos adequados. Mudança do estágio de “aprender a ler” para “ler para aprender”. Intervenções adequadas para o desenvolvimento cerebral necessário à aquisição de leitura. No estudo, crianças que participaram do programa de intervenção apresentaram aumento da substância cinzenta das áreas cerebrais de processamento da leitura. O quarto encontro me chamou mais a atenção sobre como são compostos os códigos alfanuméricos referentes as habilidades constantes na BNCC. Com este entendimento começamos a confeccionar um plano de aula de língua portuguesa norteada pelos conhecimentos neurocientíficos pensando na educação especial e inclusiva. E no quinto encontro aprendermos sobre as metodologias de ensino a partir das teorias emancipatória de Paulo Freire (Medeiros, 2023a) e a crítica a educação bancária; a concepção Mecanicista onde temos a memorização e a repetição como metodologia; a perspectiva inatista, pela qual o conhecimento já está pronto desde o nascimento e só é preciso despertar o saber que há dentro de você; a interacionista onde a criança aprende com base na cultura e com a interação com os outros. Conversamos novamente sobre a questão de alfabetização e letramento a partir do pensamento de Magda Soares. Foi impactante o encerramento desta aula com a exibição do vídeo “Are You Lost In The World Like Me?”¹⁶, que nos despertou às reflexões da linguagem e suas tecnologias – pros e contras e reflexões sobre meio social e a forma de comunicação contemporânea que reforça os valores das subjetividades da atualidade. Considerações finais: o objetivo deste relato foi apresentar a experiência na participação de aulas cuja prática pedagógica direcionou para ensaios inspiradores, narrativas cativantes, polêmicas, debates e reflexões através da professora Janiara de Lima Medeiros¹⁷ que defende a educação integral e, desta maneira, a importância da língua portuguesa enquanto prática da linguagem à consciência política, enfatizando sempre que quando aprendemos, desenvolvemos o cérebro e quando lemos, nos desenvolvemos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003

MEDEIROS, Janiara de Lima. Transformações sociais e a carga das experiências concretas. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O.. (Org.). Reflexões teóricas: o Ensino e a Educação. 1ed. Campina Grande: Licuri, 2023a, p. 123-136.

¹⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VASyweUqFd8> Acesso em abril de 2024

¹⁷ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>



MEDEIROS, Janiara de Lima. O desafio da educação brasileira: por uma escola pública, democrática, inclusiva e acessível a todos. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O.. (Org.). Reflexões teóricas sobre o Ensino e a Educação. 1ed.Campina Grande: Licuri, 2023b, p. 15-32.

MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MEDEIROS, Janiara de Lima.; SILVA, M. ; SANTOS, S. M. D. . Política, democracia e educação no Brasil: Uma breve análise à luz do caderno 13 de Gramsci. REVISTA VIRTUAL EN_FIL - ENCONTROS COM A FILOSOFIA, v. 10, p. 1-21, 2020a.

MEDEIROS, Janiara de Lima.; SILVA, M. ; SANTOS, S. M. D. . O Plano Nacional de Educação (PNE) e a busca pela equidade educacional. In: VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2020b, Paraíba. Anais do VII CONEDU. Campina Grande - PB: Realize, 2020b. v. 7. p. 1-400.



RESUMO XI

PROFESSORA? POR QUÊ?

Janiara de Lima Medeiros¹⁸.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R11

Após anos em sala de aula e atuando na educação, a oportunidade como Formadora Municipal do LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil ¹⁹, provocou várias reflexões. Dentre elas, um retorno ao motivo pelo qual me tornei professora e como este processo se deu. Este saudosismo com sabor de memória, infância, família e cultura provocado pela Formadora Estadual Gabriela Barreto da Silva Scramingnon ²⁰ remeteu ao início desta nossa jornada me iniciada pela inspiração na atuação da minha amada genitora. Minha mãe, professora da educação infantil, foi responsável por minha alfabetização e, na escola, os conhecimentos eram reforçados além de, principalmente, a interação com os colegas. Meu pai, não dispunha de muitos recursos para comprar brinquedos e materiais de apoio pedagógico. Mas entendendo a nossa brincadeira de criança, presenteou-nos a mim e minhas duas irmãs, com um grande quadro negro e giz coloridos. Essa fase da infância foi tão marcante que me trouxe à poesia por meio da qual a seguir responderei a estas questões que motivam esta carta. Quanto a poesia, resalto o merecido destaque à minha avó materna, Maria José de Lima, quem recitava versos desde a minha infância. E, até seu falecimento, 2022, seus olhos refletiam a beleza dos aprendizados dos quais me lembro com grande emoção. Mas esta história fica para uma outra oportunidade. Anos correram e eu sempre atuava nos grupos de trabalho com colegas de classe na escola ou em minha casa. Mamãe sempre gostou de receber meus amigos, como até hoje gosta! Sua forma doce, suave e ao mesmo tempo muito atenta e astuta sempre me causaram grande admiração. Tal sentimento me direcionou à formação de professores. Residir próximo a escola contribuiu ao meu envolvimento com as diversas atividades, eventos, representação de turmas e tudo o que envolvesse educação: ensino-aprendizagem, metodologias, comportamento humano, infraestrutura escolar, profissionais de apoio, educadores. Ao final do curso eu não me imaginava de outra forma que não fosse dando continuidade ao processo de aprendizagem e, portanto, percebi que deveria me manter no ensino. Anos depois conheci o sr Antonio Gramsci, o qual muito admiro. Entre tantos ensinamentos que escreveu, destacou-se um deles acerca da relação professor-aluno a qual me encantou por autoidentificação e me mantém contagiada até então. Desta forma, nestes versos que seguem tento responder com clareza às questões inicialmente apresentadas.

Poema: Como e por que me tornei professora?

COMO

estava nos primeiros passos
brincadeiras com sucatas

18 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

19 Desenvolvido no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Disponível em <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/> Acesso maio 2024

20 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1355023409002769>



tinham cores e formas
desconcertavam e voltavam ao compasso
objetos que construía
que só pra mim sentido faria.
com outra percepção se deu
quando as letras eram desenhos
que coloridos representavam sons.
nas mãos da mãe as figuras brincavam
cortava, colava e dava outros tons
chamou-as de sílabas
e brincávamos de rir.
vi que sozinhas, as vogais tristonhas
com consoantes precisavam interagir,
e sobre o papel sem cor a mãe provocaria
eu coloria a sorrir.
certo dia papai chegou
e um grande presente na parede fixou.
de tão verde parecia a mata
e bastões coloridos nele podia tingir
de tão alto me obrigava
nas pontas dos pés ficar
e de joelhos eu descia
para desde sua base minhas letras começar
crianças chegavam de lá e de cá.
vizinhos e primos queriam brincar
os colocava sentados no chão
e ali começava a jogar de ensinar.
e assim foi...
pela descoberta das letras com a mãe
colorindo, montando e desmontando pra ler
por meio do pai a brincadeira completava
quando as crianças amontoavam
e dali dizia que ensinava a escrever

POR QUÊ
na escola aprendia
conversando com a “tia”
que a todo tempo me chamava
porque parada eu não ficava.
seu tom medo não causava
porque tia Heralda tranquila sempre estava.
me pedia para ajudar na sala
e no recreio eu podia ter minha fala.
assim descobria uma nova ação
entre professor-aluno uma relação,
de origem não genética



mas de natureza dialética.
então pude conhecer
que “todo professor é sempre aluno e
todo aluno, professor, pode ser”¹
estas palavras do sr Antonio
que em suas cartas eu pude ler
para me preparar e entender
inquietações deste universo do saber.
assim com Gramsci um pouco mais entendi
por que docente eu me vi e o coração aquiesci.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Leitura e Escrita. Poesia. LEEI. Literatura para a infância.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. v. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Edição Carlos Nelson Coutinho. Coedição Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 399.

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.



RESUMO XII

O RAP/HIP HOP E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DENTRO E FORA DA ESCOLA

Ruana Ramos Santos de Sousa²¹.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R12

Este ensaio busca trazer à reflexão quanto ao uso da música como ferramenta pedagógica, em especial, o hip hop. Desafio dizer que a temática do pensamento crítico por meio da arte poética apresentou-se pioneiro na disciplina de Língua Portuguesa – Conteúdo e Método da graduação em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF por meio da docente Janiara de Lima Medeiros, em que por meio de diferentes textos narrativos e estilos musicais trouxe a questão do dissertar crítico aos momentos culturais extra classe. Do exposto, é possível deixar como sugestão aos gestores dos currículos da graduação em Pedagogia UFFianos para que seja pensada esta perspectiva didático-cultural abarcando as salas de aula a partir de análises, inclusive, das políticas públicas educacionais. Especificamente a este estudo, objetiva-se investigar o gênero musical RAP/HIP HOP como expressão e voz entre os jovens nos dias atuais, cuja forma de pensar tem representado muito da formação do sujeito político no mundo. Ao analisar as letras das músicas, a expressão de indignação diante da realidade social marca este grupo seletivo cujo trabalho deve desmistificar sua marginalização ao reconhecer sua história de luta e de resistência em resposta a relação de dominação a que é submetida a classe trabalhadora brasileira. De acordo com Medeiros (2021, p. 36), o indivíduo cuja formação crítica proveniente da consciência da realidade social é um sujeito livre e autônomo, capazes de enfrentar “as relações de dominação características da sociedade do capital” o que pode se dar por meio de diversas formas, como por exemplo, através da música como expressão da cultura popular. Considerando que as políticas públicas educacionais de reparo ao preconceito são recentes, ainda é necessário pensar nas diversas perspectivas de uma educação popular, que trabalhe de forma interdisciplinar as políticas de antirracismo e que aborde as diversas comunidades existentes no Brasil. Materiais e métodos utilizados na pesquisa: Esta pesquisa foi motivada por meio da observação e identificação quanto a importância do letramento na perspectiva formação humana integral, para a vida cujo princípio educativo do trabalho direciona à educação emancipatória (Medeiros, 2019). Muitas reflexões foram despertadas a partir das participações nas aulas da disciplina de “Língua Portuguesa – Conteúdo e Método”, ministradas pela docente Janiara de Lima Medeiros²², ofertada no Programa de graduação, da Universidade Federal Fluminense - UFF, no Instituto de Educação de Angra dos Reis – IEAR, no primeiro semestre do ano de 2023 para graduandos em Pedagogia. Por meio dos estudos oferecidos na disciplina dirigidos pela docente, foi estimulada a reflexão quanto a leitura do mundo antecedendo a leitura dos signos linguísticos sejam verbais ou não verbais, gêneros do discurso e, de forma interdisciplinar com a Língua Portuguesa, articulou-se os conhecimentos às

21Universidade Federal Fluminense (UFFF). <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: ruanaramos@id.uff.br

22 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>



experiências de cada discente. Para efeito de investigação, foi analisada a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) ao incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Resultados da pesquisa: As pesquisas documentais iniciais apontaram que a legislação em vigor ratifica a força dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, o que é, sem sombra de dúvidas, uma conquista desses atores sociais. Já no primeiro parágrafo da Lei nº 10.639/03, é deixado claro que o conteúdo programático deve incluir a luta dos negros no Brasil, bem como a sua cultura e formação da sociedade nacional a fim de resgatar "a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil". Corrobora-se com Freire quando diz que "Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica [...]" (1993, p. 19). Assim, a educação popular, a análise de trechos de músicas do rap/ hip hop, trazendo como referenciais artistas que vieram das periferias, de religiões de matriz africana e indígenas dão base à pesquisa para o entendimento das críticas feitas à educação, aos professores e quanto ao sentimento de pertencimento e acolhimento que devemos pensar para os alunos. E complementa "Há estreita relação entre escola e vida política" (Freire, 1993, p. 19). Considerações finais: O rap/hip hop como forma de expressão e voz no cotidiano chama atenção a pensar na formação do sujeito político no mundo. Observando trechos de músicas, percebe-se a indignação quanto a realidade dentro e fora das comunidades. Desmistificar a marginalização do rap é mais do que pensar a musicalidade, mas compreender que há um reconhecimento, há uma história de luta e resistência que precisa ser respeitada. Embora haja política em favor desta cultura popular, é possível perceber que ainda é necessário pensar nas diversas perspectivas da cultura dentro das escolas em que, na perspectiva de currículo, trabalhe a temática de forma interdisciplinar. Neste sentido, reconhece-se que este assunto deve ser tratado minuciosamente no processo de formação docente inicial e continuado, orientando os educadores para a conscientização e práticas pedagógicas tenham base nos fundamentos e nos princípios do conteúdo afro-brasileiro e africano. As palavras-chave que se fazem presentes nesta pesquisa abordam História do Brasil. Cultura brasileira. Formação docente. Currículo. Relações Étnico-Raciais. Agradecimentos: Agradeço à docente Janiara de Lima Medeiros pelo incentivo à leitura, à produção textual crítica a partir dos conteúdos curriculares e métodos de ensino-aprendizagem testados na disciplina de Língua Portuguesa – Conteúdo e Método em que foi aberto espaço para construção de debates, reflexões e construção de novas formas de pensar. Também agradeço aos colegas de estudo, graduandos de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF, estudantes do Instituto de Educação de Angra dos Reis – IEAR, que contribuíram para que esta rica atividade ocorrida ao longo do primeiro semestre de 2023 fosse concretizada e repercutisse em objeto de pesquisa para fins de Trabalho de Conclusão de Curso sob a orientação do professor William de Goes Ribeiro. Destaco a feliz participação no Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura – GPECult, associado a Universidade Federal Fluminense cujos debates acerca de temas como Multiculturalismo, Inclusão, Diferença, Currículo, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Teoria do Discurso, Cultura - fronteira de produção de sentido, Identidade-relação, Teoria do discurso, Direito à opacidade, Metodologias pós-qualitativas, entre outros debates, contribuem significativamente para a desordem e organização do meu pensamento a fim



de articular reflexões em prol do desenvolvimento da minha aprendizagem. Associação dos grupos de pesquisa e dos gêneros hip hop e rap enquanto, ambos, influenciadores sócio-educacionais: ao passo em que chegamos ao assunto ‘grupo de pesquisa’, cumpre ratificar a importância deste trabalho debruçada em permanente investigação, reconhecida como a parte mais importante do sistema científico nas diversas sociedades vigentes são, inclusive, sensíveis em razão das questões histórico-culturais pelas quais as mudanças e possíveis contradições de origens política e acadêmica possam impactar. Neste sentido, são reconhecidos os conhecimentos técnico, teórico e procedimental pelos quais os pesquisadores-educadores necessitam configurar a fim de manter socializada e atualizada a evolução das conquistas de informações compartilhadas e, portanto, da aprendizagem coletiva. Tal aprendizagem coletiva a que comparo ao objeto desta pesquisa, o Hip hop e o Rap enquanto protagonistas e influenciadores à formação crítica em quaisquer espaços educacionais, cujos quais, similarmente às comunidades de pesquisa, devem manter a prática da análise e denunciamento das realidades da sociedade que impõe à margem os diferentes agindo com ausência de equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Cultura brasileira. Formação docente. Relações Étnico-Raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em out. 2023

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; NOGUERIA, Adriano. Que fazer: teoria e prática da educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.



RESUMO XIII

A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL TEORIZADAS NO CURRÍCULO: FÁBULAS QUE CONVOCAM AOS OLHARES PEDAGÓGICO E POLÍTICO

Janiara de Lima Medeiros²³; William de Goes Ribeiro²⁴.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R13

A conscientização da relevância do hábito da leitura se reforça com a prática. Desta forma, os educadores constituem uma especial relevância na formação do leitor, corroborando com a afirmação de Freire quanto “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Compreendendo a leitura e a produção textual como atividades socialmente valorizadas, defende-se sua teoria e prática nos currículos acadêmicos, sobretudo no do curso de graduação em Pedagogia. Assim, considerando os objetivos da disciplina “Leitura e Produção de Textos” cuja ementa proposta contempla conteúdos a fim de favorecer a ampliação da competência comunicativa dos graduandos. Enquanto educadores, a inquietação pela leitura e pela produção textual é necessária para que os graduandos perpetuem esta prática quando em seu fazer docente. A inquietação refere-se muito mais que uma determinação à leitura, mas uma motivação que pode ser estimulada por diferentes sentidos. Neste trabalho busca-se compartilhar a experiência do incentivo à produção textual motivada a partir da compreensão da leitura como essencial ao processo ensino-aprendizagem, cuja provocação aos alunos se dá por diferentes leituras, métodos e recursos propiciadores para o hábito de ler. Este é um resumo das atividades realizadas com os graduandos de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) que culminou em produção de material pedagógico por meio das Fábulas. O gênero textual Fábula foi destacado em razão de ter sido o gênero unanimemente descontraído, agraciado, inicialmente por sua leveza e, em seguida, revelando seu forte teor de criticidade em que cumpre um valoroso papel na afirmação da relevância de uma formação de leitores, gerando conhecimentos para os/as estudantes. Os referidos textos, como uma composição artística, remetem à experiência social e proposições para se viver. Sobre isso, temos acompanhado questões delicadas com as quais estamos tentando lidar, como o preconceito e a discriminação (política, de línguas, religiosa, econômica, de gênero, entre outras). As fábulas geraram o atravessamento de tais problemas e convocaram, à sua maneira, como se deve lidar com a convivência, incluindo aspirações, valores e expectativas. As produções dos docentes revelaram-se uma rede criativa e corajosa, a qual já está gerando frutos para além dos textos, enfrentando desafios relacionados com as desigualdades. Desobedecendo aos produtos curriculares enlatados e às normativas engabinetadas, as produções textuais por meio do gênero fábulas convocam ao envolvimento pedagógico e político, mobilizado por uma linguagem tão expressiva e poderosa quanto a escrita. Assim, podem coincidir em alguns aspectos com documentos oficiais, mas geram opções que questionam, ainda

23 Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

24 Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4912922654698416>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492> E-mail: wgribeiro@id.uff.br



que nas entrelinhas, uma dura realidade que é parte do ensino no país, em tempos da globalização multidimensional. Realidade desigual, explicitada nas trinta fábulas compostas pelos graduandos de Pedagogia envolvidos na composição. Materiais e métodos: A partir da compreensão da leitura como essencial ao processo ensino-aprendizagem, o trabalho docente priorizou pela inquietação dos alunos para diferentes leituras, com o intuito de experienciar diferentes métodos e recursos propiciadores à motivá-los para o hábito de ler. Assim, tendo a leitura e a produção textual como atividades inerentes ao desenvolvimento humano, os graduando de Pedagogia vivenciaram a experiência dos objetivos da disciplina “Leitura e Produção de Textos” percorrendo desde a formação de leitores, ao entendimento quanto a importância da leitura para a vida contemporânea; a leitura literária; as práticas de leitura, compreensão, interpretação e redação de textos pertencentes a vários gêneros (literários e não literários; verbais, não verbais e verbo-visuais; acadêmicos e não acadêmicos); a reflexão crítica sobre as produções oral e escrita; o desenvolvimento da prática textual (considerando desde a estruturação de textos, a coesão e a coerência textuais, parágrafo, tópico frasal e desenvolvimento); o reforço aos aspectos da língua em uso a fim de favorecer a ampliação da competência comunicativa dos graduandos. No início do semestre foi realizado um levantamento quanto a prática e o gosto pela leitura pelos dos graduandos e, em seguida, buscou-se inquietá-los quanto a literatura científica e dos diferentes gêneros textuais, buscando o reconhecimento da sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o gênero textual Fábula foi destacado em razão de ter sido o gênero unanimemente descontraído, agraciado, inicialmente por sua leveza e, em seguida, revelando seu forte teor de criticidade, fundamental ao processo da formação humana (Medeiros, 2019). A metodologia adotada para esta prática com os graduandos deu-se por meio de pesquisas dos gêneros textuais e da aplicação teórica na construção de novos conteúdos pelos próprios graduandos. Neste sentido foi realizado diagnóstico sobre a leitura do gênero, foram realizadas dinâmicas para motivação da escrita a partir do processo criativo entre outras atividades dentro e fora de sala de aula que oportunizassem a leitura, a compreensão, a interpretação, a organização de pensamentos, a produção oral e a produção escrita pelos graduandos. Resultados: Entre os resultados observados (os quais serão objetos de análise e produção em futura oportunidade), está a motivação e dedicação na produção de materiais próprios dos alunos sendo confeccionados individualmente, em duplas ou grupos, cujo objetivo fosse a aplicação nas salas de aula pelos graduandos para seus futuros educandos. Totalizando trinta fábulas, os graduandos tiveram a oportunidade de desenvolver material próprio para trabalho futuro na prática em sala de aula com seus alunos da Educação básica, sobretudo, do Ensino Fundamental 1, intituladas: A escola das emoções; A festinha surpresa; A pata lilica e o marreco Leleco; A procura do tesouro do arco-íris; A viagem do ornitorrinco; A voz da montanha; A amizade entre o sr rato e a dona barata; Braqui, o musicista, e seu maraca; Caleb e a caixa misteriosa; Chiara, a cachorra inteligente; Formas em perigo; Joaninha e o gato sem botas; Manhoso e a mania de gerson, O cão espertalhão; Manu em um país que é uma maravilha; O castelo de palavras; O bode e o lobo; O aniversário de esmeralda; O afeto; O papagaio e o sapo; O leão dançarino; O ogro do bosque encantado; O pássaro-palito e o crocodilo; O velho castor; Os tesouros de felício e tobias; Piatã: forte e realizador; Sapo cacau e; Uma grande imaginação e sua solidão. O envolvimento na atividade pelos graduandos de Pedagogia na disciplina “Leitura e Produção de Textos” despertou o



interesse dos alunos da disciplina “Língua Portuguesa – Conteúdo Método”, do mesmo curso, cujos quais puderam desenvolver fábulas a partir da análise do gênero constante na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Na testagem do método com os alunos de Pedagogia de períodos mais avançados, foi possível além de identificar as habilidades desenvolvidas nos educandos ao utilizar este gênero como ferramenta para motivação do ensino à leitura e à compreensão autônomas, por meio das narrativas ficcionais em que personagens e cenários estruturam-se no tempo, espaço, enredo distintos e na construção dos discursos direto e indireto, também foi possível reconhecer oportunidades como a ampliação lexical e análise das comunicações de uso coloquial e de estruturas em conformidade com a norma padrão da Língua Portuguesa, entre outros elementos textuais e intertextuais. Além das questões da Língua e da linguagem, por meio das fábulas é possível difundir valores fundamentais à formação humana libertadora relacionados às relações sociais, ética, respeito às diferenças, entre outros aspectos (Freire, 2002, p. 32) que refletem o cotidiano e conflitos inerentes à vida em sociedade de maneira lúdica. Considerações finais: As fábulas, como tipo textual de surpreendente narrativa, reforça as características da fábula enquanto texto contado há cerca 2800 anos, despertada pela necessidade espontânea humana para expressar pensamentos utilizando-se de imagens, emblemas ou símbolos. Suas ilustrações originais cumprem o papel da linguagem não-verbal em harmonia com o lazer e a sociabilidade cultural, no desenvolver das atividades de elaboração das fábulas pelos graduandos da Pedagogia. Conforme declarado pelos graduandos participantes, a leitura das fábulas para a criação das imagens possibilitou desenvolver um olhar didático, despertando interesse pedagógico que favorecerá sua atuação profissional no futuro. Os textos produzidos oferecem olhares diferentes acerca do fazer pedagógico. Os resultados observados com as atividades que, desenvolvidas atingiram uma proporção além do esperado para a docente das disciplinas Leitura e Produção de Texto e Língua Portuguesa – Conteúdo e Método, impactando graduandos de Pedagogia e de Geografia que apresentaram construções concretas, significativos e satisfatórios apresentados a seguir.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Língua Portuguesa. Fábulas. Leitura crítica. Produção textual.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular - BNCC. Brasília: MEC/SEB, 2018. Documento homologado pela Portaria n° 1.570, publicada no Diário Oficial da União, 21 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 146.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 37ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 23º Ed. São Paulo. Cortez, 1989.
- MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiben, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.



MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.



RESUMO XIV

LÍNGUA PORTUGUESA – PLANEJAMENTO DE AULAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO COM BASE NO CONHECIMENTO NEUROLINGUÍSTICO

Ana Paula Silva Marques²⁵.
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R14

Pensar no preparo de aulas para o Ensino Fundamental pode parecer simples para os educadores com estudo ininterrupto desde o ensino médio. No entanto, após cerca de vinte anos fora da sala de aula e retornando aos estudos na graduação em Pedagogia, foi desafiante organizar as ideias, colocá-las no papel de forma técnica e didática a partir dos conhecimentos obtidos nas disciplinas. Por esta razão, venho compartilhar, resumidamente, através deste relato de experiência, como se deu a construção do conhecimento para a elaboração de plano de aula, na perspectiva da inclusão e da equidade, com base no conhecimento neurolinguístico. Para tanto, registrei o percurso através da síntese de cinco das aulas da disciplina Língua Portuguesa – Conteúdo e Método, ministrada pela docente Janiara de Lima Medeiros²⁶, no curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF, as quais me encorajaram e capacitaram a superar este desafio. A aula inicial do primeiro semestre do ano de 2024 ofereceu profunda análise sobre diversos aspectos fundamentais da disciplina, tais como a ementa e o referencial teórico, os principais objetivos, os conteúdos, as formas de avaliação. Ao final da aula foi lida a fábula “O Rato e a Montanha”, do filósofo sardo Antonio Gramsci (Medeiros, 2024) e refletimos sobre a moral desta fábula, aplicando os conceitos discutidos anteriormente. Como discente, pude refletir questões problemáticas da sociedade atual tal como os crimes ambientais levando à destruição do nosso planeta, e o que isso causa nos indivíduos que nele habitam. Na narrativa, o personagem rato, ao perceber que não tem mais leite para saciar a fome do menino, sai a procura e não acha porque não tem mais capim para alimentar as cabras, e assim sucessivamente vai encontrando cada vez menos recursos no meio ambiente, o que faz com ele e o menino lutem para salvar aquele meio ambiente. Neste contexto, a professora destacou sobre a necessidade de desenvolver um leitor letrado, com capacidade para compreender e interpretar textos de forma reflexiva e crítica, de acordo com o pensamento de Magda Soares (Soares, 2018), além da importância de se desenvolver as habilidades linguísticas que são: ouvir, falar, ler e escrever. No segundo encontro foi contextualizada a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e seus desdobramentos. Com base na leitura do texto científico sobre o PNE (Plano Nacional de Educação) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Medeiros, 2021), discutimos sobre avaliações, educação pública, de qualidade, de forma democrática e inclusiva. A terceira aula do semestre tratou do tema da neurociência como metodologia de ensino de Linguagens, em especial, à Língua Portuguesa. Neste encontro foi possível

25 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: paula_marques@id.uff.br

26 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br



identificarmos a relação entre neurociência, desenvolvimento humano, área de linguagens e as habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar). Foi também possível falar das bases para aprendizagem na perspectiva das neurociências, que nos convida a inverter os currículos tradicionais para inovar inclusive quanto as formas de ensino. Viajamos pelo cérebro conhecendo suas áreas e como funcionam, desde quando ele se forma até se tornar adulto, compreendendo o processo de aprendizado e, desta maneira, integrando conhecimentos da neurociência e sua relação com a educação, psicologia e pedagogia. Na quarta aula, conhecemos mais a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) bem como a codificação alfanumérica que constituem as habilidades de acordo com cada ano/idade e componente curricular escolar. Neste encontro iniciamos a tratar dos aspectos que compõem a estrutura do plano de aula aprofundado para dar base aos planos sucessores, o que veremos seguir por meio da atividade: Construir uma de planejamento de aula de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I utilizando conhecimentos apreendidos acerca da neurociência como norteador metodológico, atendendo aos princípios da educação inclusiva, sob as bases teóricas da BNCC:

Dados gerais da turma

Instituição de ensino: Colégio Municipal Cornélio Verolme. / Professora: Ana Paula.

Ano/Turma: 3º Ano do Ensino fundamental/turma C

Quantidade de alunos: 17 alunas e 13 alunos. / Faixa etária: 27 alunos com 8 anos e 3 com 9 anos.

Crianças com deficiência: sim - quantidade: 02 – quais deficiências? transtorno do espectro autista (TEA) e Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), ambos com laudo.

A classe possui mediador? Não

A classe possui monitor? Sim / quantos? 01 monitora de 28 anos com 17 meses de experiência na função nesta mesma escola em contato com as mesmas crianças com deficiência.

As crianças possuem acesso à tecnologia/internet? Onde? Qual? Sim, somente em casa, celular/tablet

O colégio está localizado em ambiente rural ou urbano? Urbano.

Além da sala de aula há outro ambiente onde possam ser realizadas as aulas? Sim/ quais? Quadra de esporte, pátio coberto, biblioteca, sala de recursos.

A escola possui acessibilidade? Quais? Sim, entrada com rampas de acesso e barras de segurança no banheiro.

Qual método de sondagem para identificar os conhecimentos prévios dos alunos: apresentação pessoal através de roda de conversa, sala de aula invertido e debates.

Plano de Aula:

Data/hora: 23/04/24 - 7:30h às 11h30 / Dia da semana: Terça-feira

Sequência da aula: 1ª aula de 3 sobre o tema.

Tema: sílaba tônica - o que é?

Finalidades da aula: 1. explorar conceito de sílaba; 2. reconhecer a divisão silábica das palavras; 3. analisar, refletir e identificar nas palavras da lista a sílaba tônica.

Objetos do conhecimento: Construção do sistema alfabético

Prática de linguagem: Análise linguística semiótica



Habilidades da BNCC: EF03LP06, EF03LP07, EF03LP08, EF03LP09

Sobre esta aula: esta é primeira aula de um conjunto de 3 planos de aula com foco em análise linguística e semiótica. A finalidade desse conjunto de planos é explorar o conceito de sílaba, reconhecer a divisão silábica das palavras, analisar, refletir e identificar nas palavras da lista a sílaba tônica.

Materiais necessários: cartaz para registros de descobertas; projetor, quadro ou painel de anotações. Apresentar a aula e as atividades estimulando os alunos de forma multissensorial (visão, audição, tato, olfato e paladar)

Materiais complementares que possam ser usados: projetor ou cartaz com as imagens e palavras do slide, ou as escreva no quadro; materiais para confeccionar cartaz com as descobertas tais como papeis, lápis de cera, canetinhas etc.

Possíveis dificuldades antecipadas: alunos que: não identificam as letras do alfabeto; não sabem separar a palavra corretamente para identificar a posição correta da sílaba tônica; apresentam dificuldade para identificar o número de sílabas e a sílaba tônica.

Sequência didática: 1º tempo de aula

10 minutos: Apresentar o tema da aula e o que será trabalhado; projetar em *slide*; expor um cartaz ou escrever no quadro *imagens* das palavras que fazem parte do cotidiano das crianças.

20 minutos: Apresentar aos alunos a definição de sílaba, explorar o que é sílaba (letra ou reunião de letras que se pronunciam com uma só emissão de voz, sós ou reunidos a outros, formam palavras); o que é sílaba tônica (é aquela sílaba que é pronunciada com maior força e intensidade na palavra.)

20 minutos: Explorar o termo sílaba tônica, ou seja, que na palavra, a sílaba tônica é aquela que é pronunciada com maior força e intensidade, exemplificando com palavras do cotidiano das crianças.

Sequência didática: 2º tempo de aula

20 minutos: Propor a análise das palavras apresentadas, destacando o que é sílaba e o que é sílaba tônica.

20 minutos: Analisar coletivamente cada uma das doze palavras apresentadas.

10 minutos: Pedir que alguns alunos leiam as palavras em voz alta.

Sequência didática: 3º tempo de aula

10 minutos: Ressaltar a importância de identificarem a sílaba tônica das palavras.

25 minutos: avaliação da aprendizagem: Registrar com os alunos em cartaz coletivo as descobertas da turma sobre:

a) O que é sílaba tônica? (espera-se que o aluno responda que a sílaba tônica é diferenciada por ser a sílaba mais forte em uma palavra, ou seja, que pronunciamos com maior intensidade.)

b) Como é possível identificá-la? (é preciso prestar bastante atenção no modo como as palavras são pronunciadas, observando o modo como as sílabas são pronunciadas, percebemos que algumas são pronunciadas com mais força, outras com menos.)

15 minutos: Explicar que todas as palavras possuem sílaba tônica, ou seja, tem uma sílaba que é pronunciada com mais intensidade que as outras. A sílaba tônica pode ocupar diferentes posições e, de acordo com essa colocação, ser classificada como: oxítone, paroxítone, proparoxítone e monossílaba tônica.

Sequência didática: 4º tempo de aula

5 minutos: provocar questionamentos para que os alunos participem coletivamente respondendo:

a) todas as sílabas tônicas ocupam a mesma posição na palavra? (espera-se que os alunos respondam: Como todas as palavras têm uma sílaba tônica, essa intensidade fonética pode ocorrer em diferentes posições na palavra);



- b) diferença nas posições em que elas estão significam alguma coisa? O que seria? (Sim. Em cada palavra, a sílaba tônica pode estar numa determinada posição, ou seja, pode estar na última, penúltima ou na antepenúltima sílaba, podemos classificar as palavras quanto à posição da sílaba tônica);
- c) vocês sabiam que podemos classificar a sílaba tônica das palavras conforme a posição que elas ocupam? (Sim, em oxítona, paroxítona e proparoxítona);
- d) já ouviram falar em oxítona, paroxítona e proparoxítona? Sabe o que significa? (Oxítonas são as palavras cuja sílaba tônica aparece na última sílaba. Paroxítonas são as palavras cuja sílaba tônica aparece na penúltima sílaba. Proparoxítonas são as palavras cuja sílaba tônica aparece na antepenúltima sílaba).

10 minutos: nesse momento pode-se conceituar essa classificação, ou seja, de acordo com a posição em que a sílaba tônica aparece na palavra ela pode ser classificada conforme segue abaixo, exemplificando usando palavras do cotidiano dos alunos e pedindo para que eles também apresentem exemplos: Oxítona (palavras em que a sílaba tônica é a última. As palavras oxítonas, geralmente, são terminadas em: a, as, e, es, o, os, em, ens); Paroxítona (palavras em que a sílaba tônica é a penúltima. As palavras paroxítonas, geralmente, são terminadas em: i, is, n, um, uns, r, x, ã, ãs, ãos, ditongo) e; Proparoxítona (palavras em que a sílaba tônica é a antepenúltima. Todas as palavras proparoxítonas são acentuadas).

30 minutos: avaliação da aprendizagem: propor a confecção de um painel de solução coletiva, providencie três folhas grandes com as indicações das oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas (uma em cada folha), orientando anotar no cartaz essa nova descoberta quanto a classificação das sílabas tônicas ou propor a elaboração de um jogo de cartas com os nomes escritos (distribua as cartas entre trios de alunos e oriente-os a pintar a sílaba tônica da carta e colar na folha correta de acordo com a classificação da palavra quanto a posição da sílaba tônica.

5 minutos: realizar o encerramento desta primeira aula sobre o tema mantendo a organização da sala em semicírculo, apresentando as perguntas aos alunos e estimulando-os a responderem sobre o que é sílaba, levando-os a refletir sobre a tonicidade dessas sílabas ao pronunciá-las.

Observações importantes à condução da aula:

1ª: ter claro que o foco não é explorar as regras de acentuação e sim explorar a classificação das palavras como conhecimento fundamental para, posteriormente, trabalhar a compreensão de algumas das regras da acentuação gráfica.

2ª: é importante que os alunos percebam que cada sílaba tem sua tonicidade própria, sendo que na palavra uma é mais forte e as demais mais fracas. Para avaliar esta percepção dos alunos é importante explorar o que os alunos concluíram sobre sílabas tônicas. Procure anotar as respostas dos alunos no quadro propondo a sistematização dos conhecimentos adquiridos com a aula e conduzindo com que os alunos registrem suas percepções e aprendizados.

Na quinta aula a professora Jani explicou sobre as metodologias mecanicista e behaviorista, também sobre as teorias inatista e interacionista e refletimos sobre o gênero do discurso defendido por Mikhail Bakhtin (2003) e sobre alfabetização e letramento segundo Magda Soares (2018), e sua importância no ensino de língua portuguesa. A leitura complementar nos levou a pensar na memória suas funções executivas na articulação entre a língua portuguesa e a consciência política. Portanto a professora exibiu o trailer “*Are You Lost In The World Like Me?*”²⁷ nos provocando para um debate sobre o uso excessivo de telas e tecnologia, a linguagem tecnológica e dos consumismos que interferem na comunicação, na linguagem, na consciência política, no pensamento sobre o mundo, sobre valores e na formação para a vida (Medeiros, 2019). Considerações finais: o objetivo deste trabalho propôs apresentar, resumidamente, como as aulas ministradas pela docente Janiara de Lima Medeiros despertou-me ao pensamento crítico e à

27 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VASywEuqFd8>. Acesso em abril de 2024



motivação de realizar o sonho para retornar e concluir os estudos em Pedagogia, após anos sem estar numa sala de aula. A elaboração de plano de aula, na perspectiva da inclusão e da equidade, com base no conhecimento neurolinguístico foi desafiador e uma realizador que muito contribuiu para meu aprendizado didático-pedagógico somatizando os conhecimentos interdisciplinares dialogados nas aulas relatadas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2013.
- MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024.
- MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei n° 13.415/2017. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.
- MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.



RESUMO XV

AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Verônica Lopes Dutra da Rocha²⁸.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R15

Imaginar a responsabilidade em preparar aulas para crianças do Ensino Fundamental pode parecer simples. Contudo, depois de mais de uma década afastada da sala de aula e retornando aos estudos na graduação em Pedagogia, foi difícil e desafiante construir um pensamento pedagógico, organizar os pensamentos, colocá-los no papel de forma técnica e didática a partir dos conhecimentos obtidos nas disciplinas. Por este motivo venho compartilhar, resumidamente, através deste relato de experiência, como se deu a construção do conhecimento para meu preparo a fim de lecionar no componente curricular de Língua Portuguesa, desde a elaboração de plano de aula, na perspectiva da inclusão e da equidade, até a sua execução. Desta forma, registrei esta escredocência através da síntese de cinco das aulas da disciplina Língua Portuguesa – Conteúdo e Método, ministrada pela docente Janiara de Lima Medeiros²⁹, no curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF, as quais me encorajaram e capacitaram a superar este desafio. Na primeira aula do primeiro semestre do ano de 2024 aconteceu a apresentação da docente e disciplina (bem como a sua dinâmica, o seu funcionamento, a ementa e as formas de avaliação). Neste dia foi marcante a leitura da fábula “O Rato e a Montanha“, de Antônio Gramsci (Medeiros, 2024) e uma de suas resenhas. A narrativa nos faz refletir sobre o poder da perseverança, da determinação e da superação de desafios. Essa fábula nos transmite a mensagem de que, por mais impossível que uma tarefa possa parecer, com esforço e dedicação é possível alcançar grandes efeitos. O texto nos convida a refletir sobre a importância de não desistir diante dos obstáculos, mesmo que eles pareçam impossíveis. Também nos traz a pensar sobre a importância do trabalho em equipe e da solidariedade, pois no decorrer da história, outros animais se unem ao rato para ajudá-lo em sua ação, através da fábula também nos traz a empatia que é uma qualidade fundamental para a relações humanas, pois nos permite compreender e se colocar no lugar do outro, oferecendo suporte, compreensão e solidariedade. A fábula nos convida não apenas a reflexões sobre o individualismo, mas também sobre a importância de estender a mão ao próximo. Na mesma aula falamos sobre a importância da leitura, da formação do “leitor letrado”, a partir dos ensinamentos de Magda Soares (Soares, 2018), e a relação entre educadores e práticas da língua onde nos mostra como é fundamental para conscientizar os alunos sobre os inúmeros benefícios que a leitura nos proporciona, tanto no aspecto cognitivo quanto no desenvolvimento da empatia e compreensão do mundo. Através da leitura, os alunos têm a oportunidade de ampliar seu repertório cultural, exercitar a imaginação, adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades linguísticas.

28 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: vitoriae@id.uff.br

29 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br



Ao promover reflexão desse tema em sala de aula, aprendemos que os educadores têm a oportunidade de despertar nos alunos o interesse pela leitura, até mesmo para contribuir para a formação de indivíduos críticos e capazes de utilizar a linguagem de forma eficaz em diferentes contextos. Na segunda aula falamos sobre conhecendo a língua portuguesa na base Nacional comum curricular (BNCC). A aula abordou reflexões críticas sobre a BNCC e suas possíveis perspectivas convergentes na avaliação formativa do aluno. Um ponto crítico em relação ao PNE (Plano Nacional de Educação) é a necessidade de garantir recursos financeiros, apoio político e ações efetivas para implementar as metas propostas. Também questões como acesso à educação de qualidade, formação de professores, inclusão e equidade também são temas críticos. Outro ponto crítico que tem sido discutido em relação ao PNE é a efetiva implementação das metas estabelecidas, especialmente considerando o contexto político e orçamentário do país. Um ponto crítico em relação à BNCC é a sua implantação efetiva e a adaptação às realidades das escolas e dos sistemas de ensino. Isso envolve a formação dos professores para compreender e aplicar as diretrizes propostas da BNCC, a disponibilidade de materiais didáticos alinhados às novas diretrizes, a infraestrutura das escolas e a capacidade de avaliação do aprendizado dos alunos de acordo com as competências estabelecidas. Também a BNCC forma discussões sobre a autonomia das escolas para adaptar o currículo às suas realidades locais, respeitando as diversidades regionais locais e individuais dos estudantes, sem perder de vista os objetivos gerais estabelecidos nos documentos. A terceira aula tivemos como tema a neurociência como metodologia de ensino de linguagem, em especial, à língua portuguesa, na qual foi apresentada a neurociência relacionada ao estudo das bases neurais e dos processos cognitivos envolvidos no desenvolvimento das habilidades linguísticas como, ler, escrever, ouvir e falar. Na neurociência fundamental as práticas pedagógicas com dados cerebrais. Foi gratificante conhecer como a Psicologia traz às vivências fundamentadas em aspectos comportamentais e mentais a Pedagogia gera modelos e práticas embasadas nos dados da neurociência e psicologia. As três áreas convergem muito bem. Vimos que na neurociência a meio de compreender o fundamento do sistema nervoso, que trata de cérebro, mente e comportamento, pode se conjugar a pedagogia e psicologia a fim de gerar impacto educacional, cuidado com neuromitos, que também é tempo de inverter o currículo para sair do ensino enciclopédico, e a neurociência pode ajudar a desenvolver o aprendiz do século XXI. A quarta aula iniciou com a apresentação da necessidade do planejamento e, principalmente, pensando na perspectiva da educação especial e inclusiva que é um modelo educacional que busca garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola independentemente de suas diferenças e necessidades. Falamos também da Pedagogia das competências na BNCC que foca no desenvolvimento de habilidades e competências nos estudantes. E a quinta aula proporcionou conhecermos as metodologias de ensino de Língua Portuguesa e como aplicá-las em detrimento dos planos de aulas e suas respectivas formas de operacionalização. Falamos da metodologia da língua portuguesa que existem diferentes abordagens e práticas que visam atender aos objetivos específicos de aprendizagem dos alunos, falamos que cada criança tem seu tempo de aprendizado. Conversamos acerca da formação dos mediadores e dos monitores, bem como da falta que cada um destes profissionais faz em uma sala de aula. Conversamos a respeito de excesso de estímulos sensoriais nas salas de aulas, por exemplo: cartazes. O que pode comprometer o comportamento de uma criança ao desviar



sua atenção devido ao excesso de informações. Na ocasião foi possível assistirmos ao “Are You Lost In The World Like Me?” 30 que nos provocou à reflexão sobre como o ser humano está vivendo em um mundo no qual a tecnologia tomou conta das atenções e valores. Esta aula me trouxe grande apoio na elaboração de planos de aula pois foram discutidos aspectos estruturais que resultou na construção de um planejamento de aula de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I utilizando conhecimentos apreendidos acerca da neurociência como norteador metodológico, atendendo aos princípios da educação inclusiva, sob as bases teóricas da BNCC. Este trabalho segue simplificado, resumidamente abaixo:

Dados gerais da turma

Instituição de ensino: Colégio Municipal Cornélio Verolme. / Professora: Verônica Lopes.

Ano/Turma: 1º Ano do Ensino fundamental/turma C

Quantidade de alunos: 19 alunas e 11 alunos. / Faixa etária: 25 alunos com 6 anos e 5 com 8 anos.

Crianças com deficiência: sim - quantidade: 01 – qual deficiências? transtorno do espectro autista (TEA), com laudo.

A classe possui mediador? Não

A classe possui monitor? Não.

As crianças possuem acesso à tecnologia/internet? Onde? Qual? Sim, somente em casa, celular/tablet

O colégio está localizado em ambiente rural ou urbano? Urbano.

Além da sala de aula há outro ambiente onde possam ser realizadas as aulas? Sim/ quais? Quadra de esporte, pátio coberto, biblioteca, sala de recursos.

A escola possui acessibilidade? Quais? Sim, entrada com rampas de acesso e barras de segurança no banheiro.

Qual método de sondagem para identificar os conhecimentos prévios dos alunos: sala de aula invertido e debates e rodas de conversa

Na quinta aula nos esclareceu quanto as metodologias mecanicista e behaviorista, também sobre as teorias inatista e interacionista e refletirmos sobre o gênero do discurso defendido por Mikhail Bakhtin (2003) e sobre alfabetização e letramento segundo Magda Soares (2018), e sua importância no ensino de língua portuguesa. Considerações finais: o objetivo deste trabalho propôs apresentar, resumidamente, como as aulas ministradas pela docente Janiara de Lima Medeiros nos envolveu e incentivou ao pensamento crítico e motivado à criação de aulas na perspectiva da inclusão e da equidade, contribuindo significativamente para o meu aprendizado didático-pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Língua portuguesa. Inclusão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003

30 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VASywEuqFd8>. Acesso em abril de 2024



FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2013.

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Fábulas para se ler além da escola*. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017*. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória*. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.



RESUMO XVI

PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO MILITAR: UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Laís Almeida Oliveira³¹.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R16

Este ensaio tem como objetivo compartilhar a intenção com minha pesquisa que resultará no trabalho a ser apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF, como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia. Para este desafio escolhi ser orientada pelos docentes Prof^a Janiara de Lima Medeiros e Prof^a Marcos Marques de Oliveira, cujos quais desde já registro meus agradecimentos. Nesta narrativa busco compartilhar a motivação para a proposta da pesquisa acerca da pedagogia na Educação Militar. Ao longo das experiências da vida muitos são os aprendizados que ocorrem em diversos lugares, momentos, circunstâncias e com pessoas diferentes. Naturalmente um destes lugares marcantes é a escola, local que centraliza as vivências adquiridas em outros espaços de aprendizagens. Neste processo de construção da subjetividade, há recordações memoráveis. Tais experiências memoráveis são significativas à aprendizagem e construção do ser, constituem uma gama de pensamentos acerca da perspectiva de futuro que se deseja alcançar. Durante a educação infantil, esta graduanda experienciou situações que carrega consigo até hoje. Uma das fases mais marcantes foi a alfabetização, um momento tão empolgante e encorajador na escola, ali percebeu seu próprio potencial. Essa fase foi ainda mais importante pois havia uma professora dedicada e preocupada com o desenvolvimento de cada aluno, essa professora doava tempo para entender as dificuldades e incentivava os pontos fortes da turma. Hoje, quando esta graduanda se recorda da educação infantil, percebe o quanto aquela “Tia” era apaixonada pelo que fazia e transmitia essa paixão para os alunos. Essa etapa ficou ainda mais marcada, quando esta graduanda foi uma das alunas escolhidas para ler um texto durante uma comemoração da escola, foi um momento único. A admiração pela professora crescia e o desejo desta aluna, hoje graduanda em pedagogia, era ser como aquela Docente. Depois da alfabetização mergulhou em um mundo de aprendizagens gerais e específicas, tudo que aprendia repassava em casa, o que mais gostava de fazer era compartilhar os novos conhecimentos com seus primos e ajudá-los em tarefas escolares, ou seja, sempre gostou de ensinar, brincava de escolinha e queria ser professora quando crescesse e assim fez. Durante o percurso escolar, encontrou alguns professores que foram grandes mestres e espelhos para a escolha do curso de Pedagogia. Ao recordar deste período na escola, enquanto estudante, esta graduanda em Pedagogia trouxe à memória episódios importantes em que a Pedagoga se encontrava presente, o que a incentivou, desde a infância, à escolha da Pedagogia como caminho profissional a trilhar. Além de gostar de transmitir o que aprendia e o desejo de lecionar, também cogitava a carreira militar. A admiração por esta carreira começou em sua adolescência quando foi à uma formatura de um de seus familiares no exército, onde observou algumas coisas que

31 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>



chamaram sua atenção, como o manuseio de armas, o grito de guerra, as cantorias, entre outras coisas. Era encantador ver centenas de jovens entusiasmados com aquele momento. Seu olho brilhava de encantamento por aquela formatura, ali despertou a vontade de fazer parte daquilo. Desta forma, somado ao sonho de seguir na área da educação a partir da graduação em Pedagogia, a carreira militar já despertara a atenção desta autora. No passado o sonho de ingressar na caserna era exclusivo do público masculino que se identificava com as Forças Armadas entre as carreiras no Exército, na Força Aérea ou na Marinha, sob a responsabilidade da esfera Federal; ou nas Forças Auxiliares entre a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros, na esfera Estadual. A legislação foi se modificando e o ingresso do corpo feminino em cada Força foi sendo flexibilizado diante da necessidade e possibilidade de atendimento em áreas específicas de formação, por meio de formas de contratos temporários ou concursos públicos para cargos efetivos. Quando em 2018 foi noticiado que as primeiras mulheres ingressavam na Academia Militar das Agulhas Negras (Aman), em Resende, no Rio de Janeiro, para se especializarem nas atividades de Comunicações, de Intendência e de Material Bélico do Exército Brasileiro (EB), era possível imaginar o desafio da área pedagógica desta grande instituição de ensino: embora as áreas de formação que estavam recebendo mulheres não demandava de utilização de equipamentos mais perigosos e pesados, era uma quebra de paradigma e uma mudança no contexto de uma tradição de décadas terem estudantes do sexo masculino e feminino concomitantemente. Enquanto, sob a perspectiva do olhar de uma educadora, era possível imaginar os desafios educacionais a partir do cotidiano, os possíveis estranhamentos, a adaptação dos corpos às rotinas, entre outras especificidades; também imagina como seria a desenvoltura da educadora mulher para lidar com este novo cenário na história militar brasileira. Para muitos jovens, o sonho da carreira militar se justifica com a estabilidade profissional e um direcionamento com oportunidades de crescimento. Para esta autora, o sonho da carreira militar atrelava-se à área de paixão primária que é a Educação. Interligar as duas paixões era algo jamais pensado antes por esta graduanda que encontrava inúmeros desafios para ambas as carreiras, imagine então para as duas simultaneamente? De fato, em seu imaginário, era uma vontade que percebia ser bem distante da realidade. Todos os obstáculos construídos davam-se em razão de uma criação muito simples. Criada pelos avós, analfabetos e oriundos da roça, enquanto adolescente, esta autora não recebia tantas informações sobre assuntos estudantis. Embora fosse muito curiosa, não dispunha de acesso aos meios de comunicação para esclarecimento de dúvidas e das curiosidades. Na escola, quando se perguntava aos professores sobre “a mulher Militar”, a resposta era sempre a mesma: “- É coisa pra homem”. Assim, a dificuldade de acesso a informações, a falta de apoio dos familiares (por desconhecimento) e dos professores, contribuíram para o desânimo na área militar por falta de expectativa. No entanto, para esta graduanda, embora não fosse tão simples, o ingresso na área acadêmica da Educação não seria impossível. Portanto, este caminho foi percorrido inicialmente ao ingressar no curso normal e concluí-lo no CIEP 128, um colégio estadual localizado em Magé no Rio de Janeiro. O propósito era sair do Ensino Médio com uma qualificação para trabalhar em escolas. No entanto, no decorrer dos três anos de formação, a paixão pela docência ia se alimentando e, a certeza pela decisão da profissão também era reforçada. Concluir o curso normal já era um grande feito pois já possibilitava a esta graduanda a atuação profissional, jamais antes esperada pela sua família, o que gerou muito orgulho para seus avós. As temáticas estudadas na



área educacional e dúvidas não respondidas foram combustível para que esta educadora não parasse e prosseguisse rumo à graduação, o que também não seria possível em razão de vir de uma família de poucos recursos financeiros. No entanto, no ano seguinte à conclusão do Ensino Médio, em 2019, foi possível realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual a classificação oportunizou ingressar no curso de Pedagogia em uma Universidade Federal. Era mais uma conquista que trouxe orgulho à família desta estudante por ter sido a primeira a ingressar no ensino superior. Desta forma, no ano de 2022, esta pesquisadora iniciou uma nova etapa da vida: longe de casa, distante da família, começando a vida do zero, mas, focada em estudar Pedagogia. Cada aula era uma descoberta, um novo incentivo para continuar e aumentava a certeza de que a Pedagogia era o destino. No entanto, bem reservada, a admiração pela área militar continuava. Neste período, enquanto universitária, já era possível ter acesso a informações e descobrir quanto à oportunidade da mulher militar. Porém a dedicação estruturava-se apenas na formação em Pedagogia. Com pouco conhecimento sobre as áreas de atuação do Pedagogo, os ideais após a formação, era seguir na atuação apenas em sala de aula, preferencialmente na Educação Infantil. Contudo, em certo dia a universidade ofereceu uma palestra que tratou dos diversos âmbitos em que um Pedagogo pode atuar e, entre os lugares citados, a Marinha foi exemplificada. Naquele momento, foi possível perceber que seria possível concluir a graduação em Pedagogia e ingressar na área de Educação Militar. Esta nova perspectiva reacendeu nesta educadora aquele antigo sonho de menina. Iniciou-se a pesquisa pelas formas de acesso da mulher na área militar, leu editais de concursos públicos para ingresso nas Forças Armadas e Forças Auxiliares e identificou ofertas de vagas para Pedagogo. Agora sim o sonho antigo retornou com maior força. A Pedagogia não está ligada apenas a crianças e sala de aula, o Pedagogo pode atuar em qualquer ambiente que tenha uma finalidade educativa. Conhecer as atribuições do Pedagogo em ambientes militares, escolares e não escolares é importante para compreender de que forma a sua atuação ocorre em ambientes específicos, que o mesmo se encontre. Por esta razão foi despertado o desejo de investigar, na oportunidade deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e dissertar sobre a atuação do Pedagogo na Educação militar, mais especificamente, no Exército Brasileiro. Portanto a proposta deste trabalho se constitui de uma pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo a fim de responder às questões que permeiam três capítulos. No primeiro capítulo foram selecionadas as leituras do Prof^o Marcos Marques de Oliveira (2022, 2020, 2019, 2015, 2014, 2004). Para o segundo capítulo, reservei para leitura da Prof^a Janiara de Lima Medeiros (2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2022, 2020) e para o terceiro capítulo, serão pesquisadas para este capítulo, a legislação que rege o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: pressupostos e diretrizes. Desta forma será possível abarcar a intencionalidade deste trabalho que visa entender os conceitos e as práticas da Pedagogia militar atual, seus desafios e perspectivas.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia militar. Forças Armadas. Educação militar.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Ensino e Educação: contextos e vivências. 1. ed. Campina Grande: Licuri, 2023a.



MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Ensino e Educação: contextos e vivências. 2. ed. Campina Grande: Licuri, 2023b.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Transformações sociais e a carga das experiências concretas.. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O.. (Org.). Reflexões teóricas: o Ensino e a Educação. 1ed.Campina Grande: Licuri, 2023c, v. , p. 123-136.

MEDEIROS, Janiara de Lima. O desafio da educação brasileira: por uma escola pública, democrática, inclusiva e acessível a todos. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O.. (Org.). Reflexões teóricas sobre o Ensino e a Educação. 1ed.Campina Grande: Licuri, 2023d, v., p. 15-32.

MEDEIROS, Janiara de Lima; MACHADO, P. M. A. C. . Liderança Militar: uma análise a partir do Centro de Estudos de Pessoal do Forte Duque de Caxias (CEP/FDC). Revista Mais Educação, www.revistamaiseducacao.com, p. 704 - 719, 30 set. 2022.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Gamificação aplicada ao ensino do idioma português para militares estrangeiros. In: Patrícia Gonçalves de Freitas; Roger Goulart Mello. (Org.). Tecnologias digitais e inovação em práticas de ensino. 2ed.São Paulo: e-publicar, 2020, v. 2, p. 10-567.

OLIVEIRA, Marcos Marques de.. Em defesa da ciência e da escola pública: o professor Florestan e as lições que não podemos esquecer. In: Maria Antonia Cardoso Nascimento; Daniela Ribeiro Castilho; Vera Lúcia Batista Gomes. (Org.). Conversas interdisciplinares sobre Florestan Fernandes. 1ed.São Paulo (SP): Annablume, 2022, v. 1, p. 39-58.

OLIVEIRA, Marcos Marques de.. Florestan Fernandes e o dilema educacional brasileiro. Pensata ? Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP, v. 9, p. 1-19, 2020.

OLIVEIRA, Marcos Marques de.; BASTOS JUNIOR, N. L. . A Sociologia na Pedagogia: ciência, política e ensino nas obras de Durkheim e Bourdieu. In: REQUIÃO, Luciana; MARTON, Silmara.. (Org.). Pedagogia e formação de professores: olhares, reflexões e experiências em foco. 1ed.Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2019, v. , p. 195-210.

OLIVEIRA, Marcos Marques de.. Filosofia, política e educação na obra sociológica de Pierre Bourdieu. Revista Virtual En_Fil [Encontros com a Filosofia], v. 3, p. 1, 2015.

OLIVEIRA, Marcos Marques de.. O professor Florestan e a constituinte: a política como práxis pedagógica. Olhares Sociais, v. 03, p. 46-75, 2014.

OLIVEIRA, Marcos Marques de.. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização de ensino. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), Rio de Janeiro, v. 12, n.45, p. 945-957, 2004.



RESUMO XVII

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PROJETO PAZ E AMOR

Stellamaris Adelaide de Freitas Cordeiro³².

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R17

A música diz muito sobre nossas sensações e emoções. O som é a vibração da nossa alma e um momento em que as escolas se tornaram alvo de tanta violência e de conflitos esse projeto vem trazer a sensibilização através dos acordes musicais auxiliando a sensibilização por meio de letras musicais que nos demonstrem a esperança por dias melhores. A infância é um momento de significativas mudanças físicas e psicológicas e de experiências que serão levadas para toda a vida. Desta forma, a audição musical de músicas previamente selecionadas que tratam de valores e sentimentos adormecidos na atual sociedade, visa despertar emoções e sentimentos pacificadores. À atuação docente no Ensino Fundamental I conhecer e reconhecer nas Políticas Públicas Educacionais brasileiras o que é essencial quanto ao que a criança deve e tem o direito de aprender. Neste sentido, ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) ressalta a organização curricular a partir dos campos de experiências, previamente iniciados na educação Infantil, cuja organização dá-se por meio objetivos de aprendizagem em que são considerados três subgrupos etários. Estes subgrupos são contemplados pelos bebês (0-18 meses), pelas crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e pelas crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Faz-se oportuno este reconhecimento etário para que, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, em que já terá concluído a Educação Infantil, seu campo de experiências já teria iniciado às explorações de objetos, de diferentes espaços, de contexto diário (rotinas) e um mínimo conhecimento de si e do próximo. Desta maneira, quando estudantes estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental (que vão do 1º ao 5º ano, em que as crianças estão entre 6 e 10 anos de idade), o foco central conteudista está na alfabetização, no desenvolvimento das linguagens e, por conseguinte, na exploração das suas habilidades motoras, cognitivas e sociais. Desta forma, o objetivo do projeto realizado na Escola Municipal Parque Capivari – Duque de Caxias, RJ, é utilizar a música principalmente a música PAZ E AMOR dos compositores Kleiton e Kledir e MPB 4, para trabalhar a sensibilização e a socialização entre os alunos. Além da promoção do espírito de coletividade e da importância do desenvolvimento das relações interpessoais, segundo Medeiros (2019) a atividade musical possibilita para despertar o espírito crítico, a oralidade e a criatividade, desenvolvendo assim, um indivíduo que valorize a cultura e seja capaz de transformações. Materiais e métodos: A música tem um papel primordial como forma de lazer e na socialização das pessoas, pois cria e reforça laços sociais e vínculos afetivos. Partindo desta premissa e pela identificação do processo de aprendizagem pelo qual estão as

32 Universidade Cândido Mendes (UCAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/813722069230361>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: stellamaris.adelaide.cordeiro@gmail.com



crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental é que esta pesquisa foi motivada. Assim foi construído e instituído o Projeto “PAZ E AMOR: a música como instrumento de ensino e aprendizagem”, idealizado com vistas à utilização da música enquanto instrumento pedagógico. Estratégia do projeto: Centrou-se no reconhecimento poético a partir do título da música, por meio do qual as crianças responderam o que venham a ser a paz e o amor, de acordo com as suas concepções de mundo. A audição musical realizada a partir da contextualização de como, quando e quem escreveu a letra da música contribuiu ao reconhecimento dos seus versos que foram trabalhados um a cada dia de aula, para os quais os alunos manifestaram a vontade coletiva por um mundo de paz e de amor a partir das suas práticas diárias e ações de um para com os outros. Resultados: A partir das pesquisas documentais das políticas públicas educacionais e análise comportamental das crianças do 3º do Ensino Fundamental participantes no projeto ao longo dos anos 2022/2024 foi possível identificar que os alunos atenderam aos objetivos propostos. Dentre estes objetivos, especificamente relatados, foram atingidos os anseios pedagógicos quanto ao reconhecimento da música como um poema; a verbalização das palavras desconhecidas pelos alunos, contribuindo para o reforço da alfabetização na perspectiva do letramento e ampliação do léxico da língua portuguesa; o reconhecimento contextual e interpretativo da letra da música; a construção de um jogral; a identificação de sentimentos despertados pela letra da música em comparação ao reconhecimento de acontecimentos sociais; a expressão artística por meio de ilustrações, cores e imagens diversificadas. Considerações finais: A principal motivação para a construção e implementação deste projeto foi o intuito de desenvolver a socialização entre os alunos que, em um contexto de múltiplas formas de violência a que estão submetidas as escolas brasileiras, principalmente as públicas, foi oportuno, necessário e prioritário provocar, por meio de ações coordenadas, os sentimentos adormecidos (identificando e combatendo medos e inseguranças, bem como despertando os sonhos e a esperança) que as crianças têm por dias melhores para si, seus familiares e a sociedade em geral. Agradecimentos: Agradeço à docente Janiara de Lima Medeiros pelo incentivo ao projeto Paz e Amor e o reconhecimento da sua prática como inspiradora para uma das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Poesia na escola, estruturado pela Coordenação do Curso Graduação em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF, no Instituto de Educação de Angra dos Res – IEAR, em desenvolvimento nas escolas públicas municipais em Angra dos Reis. E ao professor William de Goes Ribeiro, coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura – GPECult, associado a Universidade Federal Fluminense (UFF), cujo qual tenho a honra de participar aprendendo continuamente.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização infantil. Poesia. Ensino Fundamental. Paz e amor. Linguagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular - BNCC. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.



MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.



RESUMO XVIII

CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM: RECURSOS RENOVÁVEIS QUE PODEM MUDAR O PLANETA

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes³³.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.06-R18

O conhecimento e a aprendizagem são frequentemente subestimados como forças transformadoras no mundo contemporâneo. Contudo, esses elementos possuem o potencial de catalisar mudanças significativas e sustentáveis em diversas esferas, desde a economia até o meio ambiente. Considerados como recursos renováveis, o conhecimento e a aprendizagem se distinguem pela sua capacidade de se expandir e se adaptar continuamente, tornando-se fundamentais para o progresso humano e a sustentabilidade do planeta. O conhecimento é um recurso que, ao contrário de muitos outros, não se esgota com o uso. Pelo contrário, ele cresce e se multiplica à medida que é compartilhado e aplicado. Este processo de multiplicação ocorre através da educação formal, informal e continuada, bem como pela inovação tecnológica e pela pesquisa científica. A era digital tem facilitado o acesso à informação, permitindo que o conhecimento seja disseminado em escala global de forma rápida e eficiente. A aprendizagem ao longo da vida é um conceito que reconhece a necessidade contínua de adquirir e atualizar conhecimentos e habilidades. Esta abordagem é crucial em um mundo em rápida transformação, onde a tecnologia e a ciência avançam a passos largos. A aprendizagem contínua permite que indivíduos e sociedades se adaptem às mudanças e enfrentem desafios como a automação, a inteligência artificial e as mudanças climáticas. O conhecimento e a aprendizagem desempenham um papel vital na promoção da sustentabilidade ambiental. A educação ambiental, por exemplo, sensibiliza as pessoas sobre a importância de preservar os recursos naturais e adotar práticas sustentáveis. Além disso, a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias verdes, como energia renovável e técnicas de agricultura sustentável, são impulsionados pelo conhecimento científico. A inovação em setores como o da energia solar e eólica exemplifica como o conhecimento pode ser aplicado para reduzir a dependência de combustíveis fósseis e mitigar os impactos das mudanças climáticas. A aprendizagem e o conhecimento também são motores do desenvolvimento econômico e social. Economias baseadas no conhecimento, que valorizam a educação e a inovação, tendem a ser mais resilientes e competitivas. Investimentos em educação e capacitação profissional promovem a criação de empregos de alta qualificação e aumentam a produtividade. Além disso, a disseminação de conhecimento contribui para a redução das desigualdades sociais, proporcionando oportunidades iguais de crescimento e desenvolvimento para diferentes segmentos da população. Apesar dos inúmeros benefícios, há desafios significativos na promoção do conhecimento e da aprendizagem como recursos renováveis. A desigualdade no acesso à educação e à informação é uma barreira persistente, exacerbada pela pobreza e pela falta de infraestrutura em muitas

33 Mestranda em Ciências da Educação. Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.



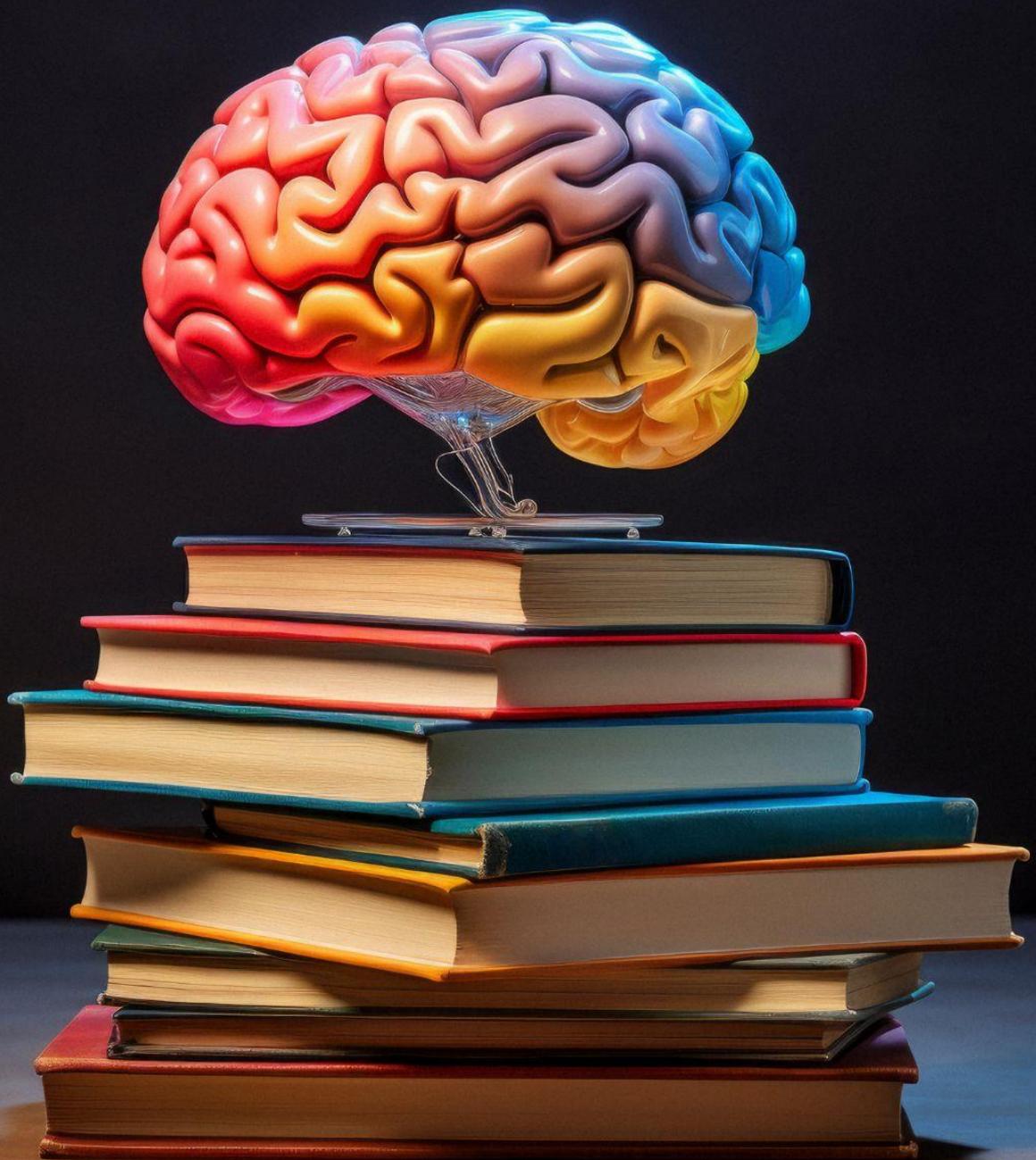
regiões do mundo. No entanto, essas barreiras também representam oportunidades para a inovação e a colaboração global. Iniciativas como a educação online e os programas de alfabetização digital têm o potencial de democratizar o acesso ao conhecimento, especialmente em áreas remotas e desfavorecidas. O conhecimento e a aprendizagem são recursos renováveis essenciais para a transformação e a sustentabilidade do planeta. Investir em educação, pesquisa e inovação é investir no futuro. Ao reconhecer e valorizar o potencial ilimitado desses recursos, podemos enfrentar de maneira mais eficaz os desafios globais e construir um mundo mais sustentável e equitativo para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

QUEIROZ, Julia Mello de. Desenvolvimento econômico, inovação e meio ambiente: a busca por uma convergência no debate. Disponível em: <http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/224>. Acesso 25/03/2024.

ROSA, Fabiana Pereira. Visão baseada em recursos: a gestão do conhecimento como estratégia competitiva sustentável. Disponível em: https://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/julho_2012/pdf/visao_baseada_em_recursos_-_a_gestao_do_conhecimento_como_estrategia_competitiva_sustentavel.pdf. Acesso 25/03/2024.

CAPÍTULO DE LIVRO





CAPÍTULO I

A PEDAGOGIA E A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA ENSINO APRENDIZADO

Maria Michele de Sousa Santos³⁴.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-01

RESUMO: A Pedagogia é uma profissão conhecida como o principal agente a realizar métodos de ensino aprendizagem para com a humanidade. Nesse caso o profissional da pedagogia contribui para a formação de uma nova aprendizagem que tem como base o desenvolvimento do ser humano, que começa a partir de sua trajetória familiar e escolar. Contudo vamos ver que existe várias deficiências no aluno, mas que são consequências muita das vezes no que se refere a problemas cotidianos que leva a criança a desenvolver comportamentos inadequados e uma aprendizagem defasada. Seu papel como Professor é contribuir para o conhecimento de cada aluno nessa sociedade favorecendo e intervindo para uma boa aprendizagem. Portanto esse profissional vai trazer grandes estratégias para um bom relacionamento entre aluno, família e instituição. Nesse trabalho iremos tratar da trajetória do pedagogo no âmbito Escolar. As metodologias que serão abordadas para a prática de uma abordagem significativa que trarão os benefícios para o indivíduo como o todo. Sendo assim foi construída uma pesquisa metodológica para a realização desse trabalho que se aplicará por meio bibliográfica e documental, tendo os dois como conjunto que se interliga um com o outro, tendo uma análise exploratória para proporcionar uma visão geral acerca do fato exposto.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Escola. Aprendizagem. Alfabetização.

PEDAGOGY AND LITERACY FROM THE TEACHING AND LEARNING PERSPECTIVE

ABSTRACT: Pedagogy is a profession known as the main agent for carrying out teaching and learning methods towards humanity. In this case, the pedagogy professional contributes to the formation of new learning that is based on the development of human beings, which begins with their family and school trajectory. However, we will see that there are several deficiencies in the student, but these are often consequences of everyday problems that lead the child to develop inappropriate behavior and delayed learning. Your role as a Teacher is to contribute to the knowledge of each student in this society, encouraging and intervening in good learning. Therefore, this professional will bring great strategies for a good relationship between student, family and institution. In this work we will deal with the trajectory of the pedagogue in the school context. The methodologies that will be addressed to practice a meaningful approach that will bring benefits to the individual as a whole. Therefore, a methodological research was constructed to carry out this work, which will be applied through bibliographic and documentary means, with the two as a set that interconnects with each other, with an exploratory analysis to provide a general view of the exposed fact.

34 E-mail: maria.michele.saorafael2021@gmail.com



KEYWORDS: Pedagogy. School. Learning. Literacy.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz uma abordagem sobre o surgimento da pedagogia, alfabetização e suas atividades relacionadas a esse profissional. Há muitas contribuições para que seja desenvolvido um trabalho várias habilidades que realize uma discussão nos seus diversos métodos que perpassa por suas ações conjuntas entre tória e prática.

Realiza-se uma trajetória histórica, abordando o surgimento da pedagogia e suas contribuições para a sociedade como o todo. Objetivando com isso identificar a realidade colocada para a pedagogia antigamente e atualmente.

Veremos também como esse Profissional consegue exercer seu papel e contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem adequada a realidade atual com seus métodos e metodologias avançadas para que dê certo à formação de pessoas sábias para seus diversos fins na sociedade.

O estudo é bibliográfico e de campo. Fez-se uso de autores que tratam da pedagogia, alfabetização, bem como o material disponibilizado na internet e biblioteca municipal.

A Pesquisa de campo foi realizada através do estágio e coleta de dados com os professores da mesma instituição, por meio de uma entrevista com perguntas e respostas como forma de buscar conhecer e melhorar o trabalho realizado. A entrevista visa à exploração do conjunto de opiniões e representações cotidianas do profissional.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir com a discussão da inserção desse profissional nesse espaço tão importante com suas grandes potencialidades de atuação. Visando assim colaborar para mais aprendizado e busca por mais conhecimentos e aperfeiçoamentos nas realizações de atividades cotidianas.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É necessário entender um pouco sobre como se dá à chegada do profissional da pedagogia em torno da humanidade. Houve muitas contribuições para o desenvolvimento



educacional do ser humano no decorrer dos anos. É através dele que abre um leque de conhecimentos transmitidos para as pessoas, desde sua infância.

Segundo Emília Ferreiro, nasce à ideia de ensinar através dos Jesuítas aqui no Brasil a partir de 1534 com nome de “ensinador” ou “tarefeiro”, para ajudar as pessoas a se desenvolverem melhor e ter um relacionamento adequado para com a sociedade em geral.

Nessa perspectiva vemos que não é de início que esse profissional se destaca, é com o passar dos anos que surge novas estratégias para que o Professor se atualize, busque mais conhecimentos e embasamento teórico para sua prática profissional.

A pedagogia é considerada como um campo de conhecimento; diz respeito ao estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trajeto educativo. Ela tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo de realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, fórmula orientações para a prática a partir de própria ação prática e propõe princípios e normas relacionadas aos fins e meios da educação (Libâneo, 2013, p. 67).

Nesse caso vemos os resultados de hábitos e ensino que se dá ao longo dos anos pela prática profissional, dentre outros motivos que perpassa por atividades ativas para reflexão e praticidade do mesmo.

Assim Piaget (1984, p. 17) vai dizer que: não era possível que os profissionais ignorassem o fracasso da tentativa de ensino formal. Segundo ele, deveriam “falar à criança na sua linguagem antes de lhe impor uma outra já pronta e por demais abstrata, e sobretudo levar a criança a reinventar aquilo que é capaz ao invés de se limitar a ouvir e repetir”.

Dentre os diversos assuntos que retrata a vida profissional do Professor também cabe aqui deixar claro que é gratificante as metodologias e conhecimentos que foram adquiridos ao longo dos anos por seus representantes que lutaram para que esse resultado chegasse ao alvo principal. Que é a teoria X prática.

O estudo é a atividade cognitiva do aluno por meio de tarefas concretas e práticas, cuja finalidade é a assimilação consciente de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a direção do professor (Libâneo, 2013, p. 113).



Nessa constante conscientização pode-se frisar o diálogo consistente pelo professor e aluno que tem que haver para a assimilação e aprendizagem. Aqui vamos destacar uma abordagem da alfabetização que chega para desenvolver e transmitir um conhecimento ao qual o aluno seja alcançado para seu crescimento saudável e com visão de mundo.

É através das formações que o Professor busca mais conhecimentos para chegar nas famílias a importância de se ter disciplina e compromisso com a vida escolar.

Segundo Teberosky (2020, p. 35-36), ela vai trazer um conceito para a palavra input, que se refere aos aspectos do ambiente que compõem a experiência do que a criança ouve para compreender e aprender a produzir linguagem (oral e escrita) e está relacionado com a frequência com que ela escuta determinadas palavras, expressões, conversas etc.

Percebe-se que nas diversas estratégias que o Professor faz, é a onde se desenvolve esse processo da Alfabetização. Que nasce no sentido de aprimorar e incluir métodos que possibilite uma aprendizagem eficiente para a educação infantil, e que também pode chegar aos jovens e adultos que precisam ser alfabetizados.

A alfabetização está relacionada há diversos elementos que podem ser compostos pelo ato de ler e escrever. Sendo assim é necessária uma investigação aprofundada para que as crianças possam interagir, participar e se reconhecer através das suas práticas desenvolvidas.

Para Teberosky a aprendizagem da leitura e da escrita está relacionada a o “código gráfico”, é um sistema que diferencia os signos de interpretar e produzir textos escritos. Nesse caso há estudo que mostra que existe dois códigos (os fonemas e as letras), que consiste na relação de signos.

A escrita não é um código que transcreve a língua oral, mas um sistema com regras próprias que influencia a língua do ponto de vista histórico-cultural (sabemos que as línguas com ou sem escrita não são iguais), assim como as pessoas individualmente (o conhecimento que se tem sobre a língua não é o mesmo antes e depois da alfabetização). (Teberosky, 2020, p. 19).



Tendo em vista essa relação de fonema e escrita, cabe aqui ressaltar a importância da atualização dos métodos desenvolvidos para determinados fins da alfabetização em seu contexto cultural e social na sociedade.

VIVÊNCIA DO ESTÁGIO

As ações aqui desenvolvidas vão expressar a minha vivência de estágio que trouxe muitos aprendizados para minha prática profissional. Nesse sentido foi um momento de observação tanto institucional, como profissional. Já obtive experiência em sala de aula trabalhando em outra escola, já me sinto atuando lecionando na educação infantil e ensino fundamental. Nesse percurso de estágio pude observar o como é importante as contribuições profissionais para o meio educacional na vida das crianças e alunos em geral.

O estudo é uma prática essencial para o desenvolvimento do pensamento e expressão das ideias. Uma estratégia para melhorar essas habilidades é estimular o gosto pela leitura de livros, para que se desenvolva a capacidade de interpretação de textos e de elaboração de argumentos claros e precisos e, conseqüentemente, de melhor assimilação do conhecimento. Essa atitude é fundamental para a aprendizagem em qualquer momento da vida (Santos; Dias, 2020, p. 80).

Perpassando pelas observações, houve vários argumentos metodológicos que trouxe a contribuir para o aprendizado dos alunos. E nesse caso a atualização de melhorar o aprendizado profissional é importante para que a alfabetização tenha um verdadeiro sentido ao ser incluído no meio educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante das premissas do desenvolvimento abordado, vale ressaltar que é necessário perceber que houve grandes avanços no anseio do meio pedagógico, e que teve um grande embalo quando o profissional da pedagogia foi meramente conhecido e situado no processo de ensino aprendido.



Quando se deu início ao projeto de pesquisa houve uma grande curiosidade a ser desvendado que era a Inserção do Profissional da Pedagogia no meio acadêmico e social, e que assim foi desvendado, podendo então deixar o leitor ciente dos grandes avanços pertinentes na história da Pedagogia brasileira.

Vemos que houve dificuldades enfrentadas, mais ao passar dos anos a classe profissional luta pelas melhoras e reconhecimentos ambos: profissional como também pessoal.

Isso vem tornando-se cada vez mais desafiador para os Pedagogos, pois o faz buscar por mais conhecimentos e habilidades que irão beneficiar tanto o profissional como os alunos.

As práticas norteadas de toda as suas conquistas históricas têm sido muito importantes para a sociedade como o todo. E mesmo que a instituição já tenha um projeto que direciona a sua atuação, esse profissional sempre irá buscar meios ao qual dará continuidade há uma pesquisa aprofundada nos referidos tópicos sugeridos.

REFERÊNCIAS

BENEVENUTTI, Zilma M Sansão; FISCHER, Julianne. Alfabetização e Letramento: o que registram os alunos e que dizem as professoras do 1 Ano do ensino fundamental. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 de 2009- PUCPR.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

FERREIRO, Emilia & Colaboradores. Relações de (IN) Dependência entre oralidade e Escrita. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. Professora Sim Tia não. Cartas a quem ousa ensinar. Ed. Olho d' água. 1997.

LIBÂNIO, J. C. Didática. São Paulo. Ed, Cortez, 2013.

SANTOS, Deuselina; DIAS, Paulo Coelho. A Importância da elaboração de processos pedagógicos voltados às necessidades discentes no campus Fortaleza do Instituto Federal do Ceará IFCE, BRASIL. Volume I- A Dimensão Educacional, Coimbra: Minerva, 2020.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O processo de alfabetização e as contribuições de Emília Ferreiro. Acesso em Maio de 2022.

TEBEROSKY, Ana. Palavras às Professoras que ensinam a ler e escrever. 1. Ed.- São Paulo: Editora Moderna, 2020.



CAPÍTULO II

PLANO DE ENSINO SIMPLIFICADO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTEGRATIVA – PENSEI: DEZ ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO REGULAR DE ENSINO

Antônio Washington de Oliveira Júnior³⁵; Rebecca Regina Santos de Oliveira³⁶;

Maria das Graças de Oliveira³⁷; Bruna Jade Santos de Oliveira³⁸.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-02

RESUMO: Trouxemos um questionamento, que é a discussão de um plano de ensino, que inclua novas estratégias no nicho da educação inclusiva e integrativa, com uma proposta em um formato simplificado, como uma necessidade fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. A dificuldade na construção do planejamento e do plano de ensino, ainda é um dos problemas que obstrui para o processo de ensino-aprendizagem? Trata-se de uma pesquisa exploratória, onde foi criado uma proposta de 10 (dez) estratégias, denominado “Plano de Ensino Simplificado para a Educação Inclusiva e Integrativa - PENSEI”, que tem como propósito descrever estratégias que possam vir a contribuir no entendimento do planejamento de propostas voltadas à educação especial e inclusiva. Este artigo, traz as considerações sobre a proposta, que trata a obra, que é de utilizar um plano de ensino, simplificado, com uma finalidade inclusiva e integrativa, assim facilitando uma maior participação, dos professores nesse processo e dos alunos em uma organização de unidades de ensino, mais acessível e integral. Este estudo, que é o plano de ensino simplificado para a educação inclusiva de forma integrativa e acessível em sua relação professor–aluno. Ainda falta ser divulgado e aplicado em instituições de ensino, pelos professores e avaliado pela comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Plano de Ensino. Educação Especial. Inclusão.

SIMPLIFIED TEACHING PLAN FOR INCLUSIVE AND INTEGRATIVE EDUCATION – PENSEI: TEN STRATEGIES FOR REGULAR TEACHING EDUCATION

ABSTRACT: We raised a question, which is the discussion of a teaching plan, which includes new strategies in the niche of inclusive and integrative education, with a proposal in a simplified format, as a fundamental need for the teaching-learning process. Is the difficulty in creating planning and the teaching plan still one of the problems that obstructs the teaching-learning process? This is an exploratory research, where a proposal of 10 (ten) strategies was created, called “Simplified Teaching Plan for Inclusive and

35 Professor da educação especial 2º DIREC do Estado do Rio Grande do Norte. <https://lattes.cnpq.br/9039261328601415>. ID ORCID: 0009-0003-4905-4325. E-mail: juba.treinador.rn@gmail.com

36 Professora do Ensino Fundamental do Município de Natal/RN. <https://lattes.cnpq.br/7559106383400632>. ID ORCID: 0009-0003-3717-3490. E-mail: rebeccarsoliveira@gmail.com

37 Professora do Ensino Fundamental do Município de Natal/RN. <https://lattes.cnpq.br/1492657247212990>. ID ORCID: 0009-0008-2175-8992. E-mail: gracinhaeducadora@gmail.com

38 Profissional de Educação Física - Personal. <https://lattes.cnpq.br/1149600312305753>. ID ORCID: 0009-0002-6530-3662. E-mail: vida.esportiva.rn@gmail.com



Integrative Education - PENSEI”, which aims to describe strategies that may contribute to the understanding of the planning proposals aimed at special and inclusive education. This article brings considerations about the proposal, which the work deals with, which is to use a simplified teaching plan, with an inclusive and integrative purpose, thus facilitating greater participation, of teachers in this process and of students in an organization of teaching units, more accessible and comprehensive. This study, which is the simplified teaching plan for inclusive education in an integrative and accessible way in its teacher-student relationship. It still needs to be disseminated and applied in educational institutions, by teachers and evaluated by the school community.

KEYWORDS: Teaching Plan. Special education. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo, é trazer um plano de ensino simplificado para a educação inclusiva de forma integrativa e acessível em sua relação professor–aluno.

Sua abordagem qualitativa, com o tipo de pesquisa exploratória, em um formato orientador e colaborativo, de uma proposta denominada, como, “Plano de Ensino Simplificado para a Educação Inclusiva e Integrativa - PENSEI”, utilizando estratégias da educação focada em um processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva integrativa, onde a intencionalidade dos planejamentos, são direcionados até se materializarem em plano de ensino do professor, com o papel de ser um instrumento, que atenda às necessidades fundamentais dos alunos, em um cenário macro de possibilidades alcançáveis.

Através de 10 (dez) estratégias a serem consideradas, onde envolve, a individualidade do aluno, como: a comunidade, ciência, escola, família, entre outros, citados na metodologia desse trabalho.

Transitamos em outros segmentos da educação, onde abordamos também, políticas públicas e leis que concernem a educação especial e inclusiva, como fundamentação do contexto do direito ao educando em condições especiais e legais.

O público-alvo da educação especial, de acordo com as políticas públicas, inclui alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Através dessas diretrizes, busca-se construir uma educação de



qualidade para todos os alunos, dentro desta modalidade de ensino, nas escolas regulares, com mediação de profissionais especializados na área.

A necessidade de novas estratégias na educação inclusiva, enfrenta dificuldades, de compreensão científica, desinteresse político, estruturais e laborais, que acabam comprometendo o que é lei, o que é necessário e significativo para o ensino-aprendizagem da pessoa dentro de um entendimento de equidade, ficando em segundo plano, os professores, alunos que estão incluídos mais não integrados como deveriam.

A equidade, é mais ampla do que a paridade nas relações humana, a compressão que se deve ter, precisa não apenas de um olhar empático, mas uma aproximação humana nas relações, da saúde mental e fisiológica, afetivas, sociais, físicas, emocionais e instrumentais, entre outros, algo que só está sendo direcionado aos escolares típicos, o cuidado deve ir além, pois os professores em sua condição humana e sensível, também sofrem as mesmas influências ambientais e genéticas. Desta forma, estes necessitam dos cuidados muitas vezes, negado e mal interpretado, onde sofrem as ações danosas em sua vida profissional e pessoal, pois acaba interferindo na sua relação com a família e com as relações sociais.

Lembremos, que os professores são a força que movem o moinho, e como tal não podem parar, e se parar compromete o processo de ensino, pois, os sujeitos se afinam em processos que muitas vezes, levam meses para alcançar pequenos resultados, que são o início de macros resultados temporais, assim, comprometendo a aquisição e desenvolvimento de habilidades fundamentais na sua sobrevivência intelectual.

Acredite, o professor deve ser incluído e integrado como todos os outros, e que o mesmo está exposto as mesmas considerações especiais que o aluno, e como tal, precisa de um olhar diferente e integral, ao contrário do que vem sendo submetido nas instituições de ensino e pela sociedade.

A educação escolar, vem tendo avanços, mas que não ultrapassam as necessidades básicas dos escolares, a inclusão mesmo desestruturada, tem tido progressos em vários seguimentos da educação, não se pode negar, mas, a integração se mantém longe de uma realidade de emergência, que entendemos que não apenas de responsabilidade do estado,



mas também de quem compõe a comunidade escolar, onde o que devemos ensinar e como ensinar, tem seu papel fundamental nessa integração.

Diante disto, trouxemos uma problemática, que é a discussão de um plano de ensino, que incluem novas estratégias no nicho da educação inclusiva e integrativa, como uma necessidade fundamental. A dificuldade na construção do planejamento e do plano de ensino, ainda é um dos problemas que obstrui o processo de ensino-aprendizagem?

A necessidade do aluno da educação especial e inclusiva, é um tema crucial na busca desta resposta, que envolve a problemática deste trabalho. Neste breve artigo, exploramos aspectos, considerando as particularidades da pessoa, e a importância de adaptar o ensino para atender as suas necessidades escolares fundamentais, que fazem parte da inserção no processo inclusivo e integrativo da educação regular para todos, onde avançamos a passos lentos, de forma urgente.

Em resumo, este artigo busca lançar uma luz sobre as necessidades dos alunos da educação escolar, em uma perspectiva inclusiva e integrativa, propondo estratégias de plano de ensino, através de uma apreciação da proposta do uso das “Estratégias do Plano de Ensino Simplificado para a Educação Inclusiva e Integrativa – PENSEI”. Sendo este, mais um caminho de simplificar e avançar, na relação do ensino-aprendizagem.

MARCO TEÓRICO - POLÍTICAS PÚBLICAS

O percurso histórico e pedagógico da educação especial, assistiu a mudanças no modelo educativo, passando de uma abordagem separatista que considerava as crianças e jovens com deficiência ou deficiência como especiais e separados, para uma visão de uma escola para todos. Essa mudança foi impulsionada por avanços na ciência que expandiram as opções ideológicas e pelo desenvolvimento de políticas públicas e soluções técnicas multifacetadas, todas voltadas para a inclusão.

A LDB, de 20/12/1996, definiu os princípios e objetivos da educação brasileira. É entendido como um dever da família e do Estado, inspirado nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana. Seu objetivo é o desenvolvimento integral do aluno.



Entre os pontos abordados pela LDB destacam-se as orientações direcionadas às instituições de ensino públicas e privadas para garantir o acesso à educação dos alunos com deficiência. Isto significa que as escolas devem implementar medidas inclusivas para que todos os alunos, independentemente da sua situação, possam participar plenamente nas atividades de aprendizagem.

Em 2008, o governo federal aprovou uma política nacional de educação especial numa perspectiva de educação inclusiva. Esta política visa promover o acesso, a participação e a aprendizagem nas escolas regulares para alunos com necessidades especiais. Orienta os sistemas educativos para garantir a diversidade da educação especial em todos os níveis, bem como os serviços de educação especial, a formação de professores e profissionais para este serviço, o envolvimento da família e da comunidade e a disponibilidade de mobilidade e equipamentos.

Essa política, criada pelo governo federal brasileiro em 2008, visa garantir a matrícula de pessoas com deficiência nas escolas regulares e promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

É importante ressaltar que o objetivo desta política é facilitar o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com necessidades especiais (Menezes; Silva, 2017; Brasil, 2008). De acordo com a política nacional de educação especial, do ponto de vista da educação inclusiva, o grupo-alvo da educação especial são as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (Vieira; Somin, 2012).

As Diretrizes Nacionais da Educação e a Lei Básica visam promover a igualdade de oportunidades, o respeito aos educadores e a qualidade no ensino e na aprendizagem, incluindo atenção especial aos alunos com necessidades especiais. É, portanto, um marco importante para todos os brasileiros na busca por uma educação e escolas mais acessíveis e inclusivas.

A Escola Inclusiva é um projeto em constante evolução que visa promover a diversidade e garantir o sucesso no acesso à educação. Este conceito é parte integrante do treinamento no pleno direito de qualquer verdadeira santificação (Carita; Carvalho, 2017).



No Brasil, as mudanças nas práticas educacionais têm se refletido em leis que visam garantir a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Um exemplo é a Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Menezes; Silva, 2017). Essa lei estabelece as diretrizes e fundamentos da educação pública, e um dos destaques são as orientações dadas às instituições de ensino públicas e privadas quanto ao acesso à educação de alunos com deficiência (Brasil, 2008).

PLANEJAMENTO

O primeiro ato quando se pensa na construção de uma meta educativa, entende-se que é o planejamento o caminho mais viável, isso mesmo, as propostas a serem traçadas devem ter consonância o mais abrangente possível, descentralizada e acessível, composta de uma condição inclusiva e integrativa em seu contexto. Planejar, o que é necessário, possível e acessível, considerando a equidade dentro das possibilidades que podem ser alcançadas, devem estar o mais próximo da condição de uma ação real e integral.

De acordo com Libâneo (2005), planejar é uma ação global da escola, pois facilita o desempenho de pensamento, de decisões sobre a formação e a conduta da proposta pedagógica. O ato de esquematizar as ações nas instituições de ensino, exige dos professores considerações no concerne, princípios, valores das concepções da educação presentes nas práticas realizadas.

Neste cenário, Libâneo (1992, p. 222) destaca:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógico, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino.

Sendo assim, o planejar não deve ser resumido a uma condição pontual e reles, pois sabemos, que a educação é construída em bases indeclináveis para formação do intelecto humano, desta forma, imprescindível nas relações das pessoas com o mundo, mesmo de forma não totalmente vivencial.



Segundo Menegolla e Sant'anna (2001), o processo de ensino-aprendizagem é fruto de um planejamento organizado e reflexivo em suas práticas, seja forma conceituado. Todavia, torna-se claro que o planejamento não possui apenas a condição somente de determinar o sucesso das ações, mas o revés.

O fracasso, torna-se uma condição também possível na má elaboração do planejamento. Conhecer seu público, as condições reais, a relação da comunidade escolar onde está inserido este grupo, são fatores determinantes, para maiores possibilidades de acerto e abstrações no processo de ensino-aprendizagem.

Padilha (2001) anunciou que há espaço e tempo para pensar a prática pedagógica e a análise das ferramentas utilizadas na teoria metodológica durante o planejamento do trabalho docente, e isso deu a todos a oportunidade de avaliar suas práticas, remarcá-las se necessário e criar diferentes ferramentas para sua implementação. ratique tudo o que você planeja.

Planejar para Vasconcellos (2006) isto se baseia na necessidade de mudança, pois o planejamento é a antecipação mental da ação para o sucesso, permitindo ao treinador mudar os planos. Nessa hipótese, a percepção da necessidade de mudar a realidade é maior, pois quem não quer nada, quem não quer mudar nada, provavelmente não tem interesse em planejar.

Gandin (1995, p. 22) acredita que o planejamento é decidir o percurso que devemos seguir, autor:

Elaborar - decidir que tipo de sociedade e homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; Executar - agir em conformidade com o que foi proposto e; Avaliar - revisar sempre cada um desses momentos e cada uma dessas ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

Essas decisões, facilitam concisão do resultado do que o professor deve ensinar e o aluno deve aprender, dessa relação chamamos de processo de ensino-aprendizagem.



Segundo Moretto (2007), o planejamento é a articulação da atividade, e assim criando definições simples, apresentando o efeito que a atividade do planejar institui, pois este auxilia o trabalho tanto do professor quanto do aluno, portanto a organização das ideias e informações coletadas pelo educador enriquece a implementação em diferentes situações.

Estratégias direcionadas e organizadas, em formato acessível do mais simples para mais complexo, requer uma sensibilidade educativa por parte do professor na construção desta proposta. Se frustrar por não alcançar a abstração, depende de vários fatores de cunho, cognitivo e social, desta forma, o planejar se torna uma habilidade nas relações humanas no contexto de mundo.

Para Moretto (2007), ressalta-se também que o planejamento também antecipa situações ou necessidades reais do contexto educacional. Portanto, é necessário que seja construído por meio de atitudes, ações e conhecimentos científicos ou acadêmicos, por meio dos quais cada situação se desenvolve e que visa incluir o processo educativo no contexto social real.

Em suma, o entendimento de mundo e das relações sociais e seu contexto com a escola, são fatores primordiais para quem planeja, as vertentes, as necessidades fundamentais necessárias e a bagagem intelectual, sendo, inicial, medial e avançada, do conhecimento das unidades temáticas da educação formal, são definidas e refinadas de forma abstrata e dirigida, pela ciência e a demanda do contexto histórico.

INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

A educação especial e inclusiva, requer um olhar sensível e de estratégias pedagógicas eficazes para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças. A colaboração entre a comunidade escolar é fundamental para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, sendo necessário esclarecer que a diferença entre inclusão e integração, são distintas, mesmo fazendo parte do mesmo cenário.



Ao discutimos sobre a educação especial, não podemos deixar de citar a inclusão escolar, que ainda é um grande desafio que requer estratégias específicas para garantir, que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso ao aprendizado, respeitando suas diversidades como pessoa, pois nesse processo, todos aprendem juntos, considerando sua real condição intelectual e suas capacidades para viver no mundo.

Quando um aluno apresenta necessidades especiais, sejam relacionadas à saúde física, mental, psicossocial, entre outras, é fundamental adotar recursos e estratégias que facilitem sua participação no ambiente escolar, de forma que, este se sinta parte do todo, e que esse conhecimento adquirido faça a diferença, no seu relacionamento com as pessoas ao seu redor. Considerando a pessoa, que vive dentro de uma condição restrita ou limitada, passa a ser emergente a sua integração.

A convivência entre alunos, com e sem necessidades especiais, contribui para a melhoria da qualidade do ensino, e é a essência da verdadeira inclusão, sendo assim, desempenhando um papel crucial na perspectiva da integração do aluno a escola. Explorar essa importância, com estratégias diversificadas podem contribuir de forma fundamental, para às necessidades da pessoa dentro desse contexto educacional.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, exploratória e de procedimento pesquisa ação. Portanto, foi criado uma proposta de 10 (dez) estratégias, denominado “Plano de Ensino Simplificado para a Educação Inclusiva e Integrativa - PENSEI”, que tem como propósito descrever estratégias que possam vir a contribuir no entendimento e planejamento de propostas voltadas à educação especial e inclusiva em uma perspectiva integrativa.

Para promover uma escola equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, é essencial adotar estratégias que atendam às necessidades específicas de cada aluno e criem um ambiente acolhedor e diversificado de saberes. Essas abordagens eficazes incluem, as 10 estratégias utilizadas como proposta pelo PENSEI:



1. **Estratégia de Ensino Diferenciado (EED):** Personalizar o ensino para atender às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Isso pode envolver atividades práticas, projetos colaborativos e uso de recursos audiovisuais.

2. **Estratégia de Adaptação Curricular (EAC):** Ajustar os conteúdos e objetivos de aprendizagem para atender às necessidades dos estudantes. Isso pode incluir simplificação de tarefas, materiais didáticos alternativos e metas personalizadas, considerando as adaptações necessárias para o grupo ou o aluno em sua equidade, a confecção do PEI, é imprescindível nesta ação (EAC).

3. **Estratégia de Grupo Heterogêneo (EGH):** Formar grupos de alunos com diferentes habilidades e características. Isso promove a colaboração e o aprendizado mútuo, desenvolvendo empatia e respeito pelas diferenças e suas necessidades funcionais e vivências com a realidade dos grupos especiais.

4. **Estratégia da Autoestima do Aluno (EAA):** Criar um ambiente que valorize cada aluno, promovendo sua autoestima e confiança, onde os alunos alcancem os conteúdos de forma que o mesmo perceba, que é possível mesmo diferente pode ser possível abstrair tais entendimentos, estimulando práticas e teorias, do mais simples para o complexo. Sendo necessário, só sair de um assunto, quando este já foi atendido satisfatoriamente. A prioridade das escolhas dos assuntos, devem seguir o critério da importância e da funcionalidade para a vida da pessoa em questão.

5. **Estratégias de Parcerias com a Comunidade (EPC):** Envolver a comunidade no processo educacional, fortalecendo os laços entre escola, famílias e sociedade. As temáticas estudadas nos componentes curriculares, devem chegar na comunidade através de pesquisas dos próprios alunos, onde os resultados se disseminam em sua comunidade e em sua família, essa relação se acrescenta as que já existem, como a participação tradicional e colaborativa da comunidade na escola.

6. **Estratégias de Formação Contínua dos Professores (FCP):** Capacitar-se continuamente, para lidar com a diversidade e implementar práticas inclusivas do ensino-aprendizagem.



7. Estratégias de Avaliação Formativa (EAF): Acompanhar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias conforme a necessidade deste, através de avaliações formativas registradas.

8. Estratégias de Aplicação de Protocolos (EAP): Sua utilização é fundamental, para materializar informações sobre o aluno, física, psicológica, medicamentosa, intelectual, artística, social, familiar, afetiva, enfermidade e modalidade educacional.

9. Estratégias de Realização de Amostras (ERA): A culminância do ano letivo, passa a ser os resultados obtidos, onde cada professor analisa a zona real (diagnóstico) e a zona proximal (alcançado) dos avanços dos alunos, ou apenas dos projetos realizados, contextualizado, através de vídeos de curta metragem, seminário retrô, banners, palestras, em um formato gráfico e documental das áreas fundamentais, que houve resultados significativos e outras que devem ser ampliadas ou substituídas. Ou seja, uma visão geral dos avanços alcançados.

10. Estratégias de Publicações dos Resultados (EPR): A publicação de artigos científicos em periódicos, livros, revistas, congressos, seminários e simpósios. O professor deve escolher, um projeto para realizar na escola, durante todo o ano letivo, e publicá-lo ao final deste, em formato de artigo.

Este plano, representado pela proposta acima, simplificado pela tabela abaixo, mostra a configuração de forma simplificada, onde através da sequência de informações, como: Ordem, Estratégias, data, unidades temáticas – recursos e resultados, facilitam as informações pertinente as ações do professor e de seus alunos. Este modelo, é um retrato do andamento das ações e tentativas do profissional em seu espaço educativo, tem caráter macro, apresentado em uma ou duas etapas, semestral ou ao final do ano letivo.

Vale atentar, que a unidade temática valoriza a diferença entre os grupos e a individualidade, e das condições reais do sujeito, oportunizando assim, o currículo individual ou de um grupo mais funcional, como as modalidades da EJA, quilombola, indígena, do campo, prisional e socioeducativo, profissional e tecnológica, a distância e educação especial, este último, apresenta um destaque especial, devido sua maior diversidade e complexidade no desenvolvimento da pessoa.



Um dos maiores propósitos desse estudo, são criar ambientes onde todos os estudantes sintam-se valorizados, incluídos e capazes de alcançar seu pleno potencial acadêmico e social, perceberem que mesmo dentro de uma extensa unidade temática, há condição de abstrair unidades fundamentais para seu cotidiano social, dando condição de integração na comunidade e no trabalho.

Outro aspecto deste plano, é o professor, onde ele acaba retratando seus resultados e projetos, muitas vezes esquecidos e desvalorizados, desta forma, desestimulado profissionalmente e didaticamente, diante de sua profissão e de uma provável falência motivacional intrínseca. Seu retrato histórico, passa a ser registrado em forma de documento, que é o PENSEI, viabilizando os resultados para a comunidade escolar e sua amostra profissional e documental.

A tabela 1, traz o modelo de forma simplificada, considerando a dificuldade de alguns professores em realizar um plano de ensino, desta forma, o preenchimento do espaço das identificações e pontuações das unidades a serem atendidas, são colaborativas, onde também, os resultados alcançados são descritos. A funcionalidade deste plano, esclarece as prováveis unidades que podem ser alcançadas e que serão o diferencial no sucesso deste grupo ou pessoa. Identifique:

- **Componente Curricular** – nome da Disciplina;
- **Unidades Temáticas** – conteúdos da disciplina que irão ser abordados durante todo o ano, em ordem cronológica, considerando as datas comemorativas;
- **Ordem (Ord.)** – identifica, se esse plano de ensino segue em uma etapa anual (1º) ou duas etapas anual (2º);
- **Estratégia**, é o próprio nome da proposta do plano de ensino PENSEI;
- **Datas**, identificada com a data de início e a da culminância do plano;
- **Unidades Temáticas e Recursos** – estão divididos em “unidades temáticas funcionais, que são as unidades de maior relevância no momento para aquela pessoa em especial ou grupo. Já os “recursos”, são os instrumentos e práticas que iram ser utilizadas pelo professor, para atender esta proposta de ensino.



- **Resultados**, são as metas propostas alcançadas: total, parcial ou déficit.

A Tabela 2 – É o cronograma que identifica em que mês será realizada cada estratégia do plano PENSEI, para tal propósito, projeta a intenção, de identificar de forma cronológica, as ações das estratégias, que serão contempladas pelo professor durante o ano ou semestre, ressaltamos que este plano pode ser feito uma ou duas vezes ao ano, a apresentação dos resultados obtidos (culminância).

Essas estratégias de ensino, também contribuem para a equidade educativa e preparo dos alunos para viverem em uma sociedade diversificada e globalizada real, agregando valores educativos de cunho científico e transformador, para si, a comunidade, trabalho, a família e sua integração social, pela descoberta de novas habilidades do aluno e dos professores.

MODELO DO PLANO PENSEI

Tabela 1 - Plano de Ensino Simplificado para a Educação Inclusiva e Integrativa – Pensei

PLANO DE ENSINO SIMPLIFICADO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTEGRATIVA – PENSEI COMPONENTE CURRICULAR: _____ (disciplina) UNIDADES TEMÁTICAS: _____ (conteúdos)				
Ord.	Estratégias	Data	Unidade Temática e Recurso	Resultado
1º	PENSEI	Início _/_/_	Unidades Temáticas Fundamentais	Total ()
		Culminância _/_/_		Parcial ()
			Recursos a Serem Usados	Déficit ()

Fonte: Autor, Parnamirim/RM, 2024.



Tabela 2 – Cronograma do Plano – Pensei

CRONOGRAMA DO PENSEI												
CLASS.	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
1 EED												
2 EAC												
3 EGH												
4 EAA												
5 EPC												
6 FPC												
7 EAF												
8 EAP												
9 ERA												
10 EPR												

Fonte: Autor, Parnamirim/RM, 2024.

O termo novo “Inclusão e Integrativa” ou “Inclusão Integrativa”, tem o mesmo significado, parti de um entendimento do autor desta obra, que explica, que inclusão integrativa, é a relação adaptável dentro de um contexto que envolve a pessoa, que está incluída em processo que teve acesso por direitos legítimos por lei, ou seja, legais, que garante seu acesso, de forma que além desse direito a sua permanência seja dentro de uma perspectiva de equidade e condições que lhe der a integralidade do ensino e da permanência produtiva. Acréscimo, para o olhar que deve estar voltado ao professor e o aluno, ambos devem ser integrados e valorizados em relação aos cuidados e necessidades integrais da pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, traz as considerações sobre a proposta, que trata a obra, que é de utilizar um plano de ensino, simplificado, com uma finalidade inclusiva e integrativa, assim facilitando uma maior participação, dos professores nesse processo de ensino, e dos alunos em uma organização das unidades temáticas, de forma acessível e integral.

O objetivo que defini esse plano de ensino simplificado para a educação inclusiva de forma integrativa, e acessível em sua relação professor–aluno. Ainda falta ser divulgado os resultados em instituições de ensino, pelos professores e a comunidade escolar.



Uma das possíveis dificuldades é a aceitação desta proposta, pois as gestões são indiferentes ao que não é imposto pelo ministério da educação e secretárias. A proposta foi lançada, e possíveis resultados viram nos próximos artigos voltados ao plano PENSEI. Algumas instituições já estão sendo aplicado o plano, e os resultados ao final serão contabilizados e divulgados em periódicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

CARITA, A.; CARVALHO, C. Qualidade inclusiva da escola: Representações da comunidade educativa de uma escola frequentada por um aluno com Síndrome de Asperger. Revista Lusófona de Educação, v.34, n.34, p. 107-26, mar. 2017.

GANDIN, Danilo. A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1995.

GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. São Paulo: Loyola, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos, Didática. São Paulo: Editora Cortez, 1994. _____ Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. 5 Ed. Goiânia: Alternativa, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa. Eglér. A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar. Campinas: FE/UNICAMP: 2002. Disponível em: Acesso em: 20 de fev. 2024.

MENEZES, Ana Célia Silva. Educação do Campo no semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais. 2017. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que planejar? Como planejar? 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

MORETTO, Vasco Pedro. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PADILHA, Paulo R. Planejamento educacional: a visão do Plano Decenal de Educação para Todos. 1993-2003.1998. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.



SANT'ANNA, F. M. et al. Planejamento de ensino e avaliação. 2ª ed. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1995.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Planejamento escolar: um guia da prática docente. Revista Educação Pública, v. 19, nº 15, 20 de fev. 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/planejamento-escolar-um-guia-da-pratica-docente>

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2006.

VIEIRA, N. J. W.; SIMON, K. W. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 319-32, maio/ago. 2012.



CAPÍTULO III

AS NOVAS REGRAS DA ANVISA PARA SUPLEMENTOS ALIMENTARES NO PAÍS

Stefânia Moraes Pinto dos Santos³⁹; Stéfano Moraes Pinto⁴⁰;
Alex Tomaz Barbosa de Oliveira⁴¹; Cristiane Silva França⁴².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-03

RESUMO: A Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) criada pela Medida Provisória nº 1.791, de 1998, tem finalidade de promover a prevenção da saúde da população, por intermédio de controle sanitário, do consumo de produtos e serviços, assim como processos de fabricação como : Insumos, tecnologia relacionadas e ambientes. É regida por uma lei específica pela qual, compreende o conjunto de ações definido pelo § 1º do art. 6º e pelos arts. 15 a 18 da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, executado por instituições da Administração Pública direta e indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que exerçam atividades de regulação, normatização, controle e fiscalização na área de vigilância sanitária.

PALAVRAS-CHAVE: Prevenção da Saúde. Fiscalização. Normatização.

HOW NEW ANVISA RULES FOR FOOD SUPPLEMENTS IN THE COUNTRY

ABSTRAT: The Anvisa (National Health Surveillance Agency) created by Provisional Measure No. 1,791, 1998, has been used to promote the prevention of population health through sanitary control, the consumption of products and services, such as manufacturing processes such as: , related technology and environments. It is applicable by a specified law, by which it comprises or set of actions defined by § 1 of art. 6 and by arts. 15 to 18 of Law No. 8080, of September 19, 1990, executed by institutions of the direct and indirect Public Administration of the Union, the States, the Federal District and the Municipalities, which carry out inspection, regulation, control and enforcement activities in the area. of sanitary importance.

KEYWORD: Health Prevention. Supervision. Standardization.

INTRODUÇÃO

A Anvisa, agência responsável pelo controle de produtos e serviços que colocam em risco a saúde pública, surgiu por meio de Medida provisória 1791, de 1998. A mesma pauta os seguintes pontos como obrigação da União:

39 Mestre Sistemas Agroindustriais, Bióloga, professora universitária. <https://orcid.org/0009-0002-7804-9720>. E-mail: stefaniazinha3@gmail.com

40 Bacharelado em Direito, 10º período Uninassau, Campina Grande – PB. E-mail: stefanomoraes1@gmail.com

41 Doutorado em Educação, Universidad Leonardo Da vinci – PY. <http://lattes.cnpq.br/2398623718108279>. <https://orcid.org/0009-0000-5372-4297>. E-mail: alextomaz8@gmail.com

42 Universidad Leonardo Da vinci – PY. <https://orcid.org/0009-0006-3947-3747>. E-mail: cristianefranca8@hotmail.com



Art. 2º Compete à União no âmbito do Sistema Nacional de Vigilância Sanitária:

I - definir a política nacional de vigilância sanitária;

II - definir o Sistema Nacional de Vigilância Sanitária;

III - normatizar, controlar e fiscalizar produtos, substâncias e serviços de interesse para a saúde;

IV - exercer a vigilância sanitária de portos, aeroportos e fronteiras, podendo essa atribuição ser supletivamente exercida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios;

V - acompanhar e coordenar as ações estaduais, distrital e municipais de vigilância sanitária;

VI - prestar cooperação técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

VII - atuar em circunstâncias especiais de risco à saúde; e

VIII - manter sistema de informações em vigilância sanitária, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Onde, cabe a ANVISA Art. 8º Incumbe à Agência, respeitada a legislação em vigor, regulamentar, controlar e fiscalizar os produtos e serviços que envolvam risco à saúde pública.

§ 1º Consideram-se bens e produtos submetidos ao controle e fiscalização sanitária pela Agência:

I - medicamentos de uso humano, suas substâncias ativas e demais insumos, processos e tecnologias;

II - alimentos, inclusive bebidas, águas envasadas, seus insumos, suas embalagens, aditivos alimentares, limites de contaminantes orgânicos, resíduos de agrotóxicos e de medicamentos veterinários;

III - cosméticos, produtos de higiene pessoal e perfumes;



IV - saneantes destinados à higienização, desinfecção ou desinfestação em ambientes domiciliares, hospitalares e coletivos;

V - conjuntos, reagentes e insumos destinados a diagnóstico;

VI - equipamentos e materiais médico-hospitalares, odontológicos e hemoterápicos e de diagnóstico laboratorial e por imagem;

VII - imunobiológicos e suas substâncias ativas, sangue e hemoderivados;

VIII - órgãos, tecidos humanos e veterinários para uso em transplantes ou reconstituições;

IX - radioisótopos para uso diagnóstico in vivo e radiofármacos e produtos radioativos utilizados em diagnóstico e terapia;

X - cigarros, cigarrilhas, charutos e qualquer outro produto fumígeno, derivado ou não do tabaco;

XI - quaisquer produtos que envolvam a possibilidade de risco à saúde, obtidos por engenharia genética, por outro procedimento ou ainda submetida a fontes de radiação.

ABORDAGENS DE ASPECTOS SOCIAIS E JURÍDICOS DA ANVISA

Assim a mesma, divulgou novas regras para a produção e distribuição de suplementos alimentares. Um novo marco regulatório para o setor foi aprovado em 17 de julho de 2018, e a mudança apareceu no Diário Oficial da União no dia 27 de julho de 2018. Para chegar a tal regulamentação, a agência realizou várias reuniões com setores envolvidos no assunto, recebeu opiniões, críticas e sugestões de empresas, universidades, governo, instituições relacionadas a defesa do consumidor, através de seis consultas públicas.

Pelas novas determinações, produtos como complexos vitamínicos, cápsulas de óleo de peixe ou itens à base de proteína (como creatina, albumina, termogênicos e o wheyprotein) passarão a ser reunidos sob uma mesma categoria, e resumidos a “suplementos”.



Artigos do tipo eram tratados, até então, ora como alimentos, ora como medicamentos - não havia regulação específica. Entre as categorias utilizadas para encaixar cada produto, estavam nomes como “alimentos para atletas”, “suplementos vitamínicos e ou de minerais” e “substâncias bioativas com alegações de propriedades funcionais”.

Essa proposta visa reduzir os impactos negativos que a adoção de uma lista positiva provocaria no uso de ingredientes alimentares tradicionais sem, contudo, representar uma brecha para uso de constituintes com objetivo de suplementar e que requerem análise prévia e inclusão na lista.

Da Resolução da Diretoria Colegiada - Rdc Nº 243, De 26 De Julho De 2018, resolve que: Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre os requisitos para composição, qualidade, segurança e rotulagem dos suplementos alimentares e para atualização das listas de nutrientes, substâncias bioativas, enzimas e probióticos, de limites de uso, de alegações e de rotulagem complementar destes produtos.

Onde o Art. 4º, afirma que os constituintes autorizados para uso na composição de suplementos alimentares restringem-se àqueles previstos nos Anexos I e II da Instrução Normativa nº 28, de 26 de julho de 2018, que estabelece as listas de constituintes, de limites de uso, de alegações e de rotulagem complementar dos suplementos alimentares.

CONSOLIDAÇÃO DAS NOVAS LEIS DA ANVISA

As novas regras vão melhorar o acesso dos consumidores brasileiros a produtos seguros e de qualidade. Outro impacto esperado é a redução do desnível de informações observado nesse mercado, especialmente na veiculação de alegações sem comprovação científica.

A modernização da regulamentação também vai diminuir os obstáculos para comercialização e inovação desse setor, além de melhorar o controle sanitário e a gestão do risco desses produtos.

Todos os produtos apresentados em formas farmacêuticas e destinados a suplementar a alimentação de pessoas saudáveis com nutrientes, substâncias bioativas,



enzimas ou probióticos deverão ser enquadrados como suplementos alimentares e atender regras específicas de composição e de rotulagem.

Art. 3º Para efeito desta Resolução são adotadas as seguintes definições:

I - constituinte: probióticos e ingredientes utilizados na composição de suplementos alimentares com a finalidade de fornecer nutrientes, substâncias bioativas ou enzimas;

II - enzima: proteína capaz de catalisar reações bioquímicas, aumentando sua velocidade, e que possui ação metabólica ou fisiológica específica no organismo humano;

III - ingrediente: toda substância, incluídos os aditivos alimentares, que se emprega na fabricação ou preparo de alimentos, e que está presente no produto final em sua forma original ou modificada;

IV - nutriente: substância química consumida normalmente como componente de um alimento, que proporcione energia, que seja necessária para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção da saúde e da vida ou cuja carência resulte em mudanças químicas ou fisiológicas características;

V - probióticos: micro-organismo vivo que, quando administrado em quantidades adequadas, confere um benefício à saúde do indivíduo;

VI - substância bioativa: nutriente ou não nutriente consumido normalmente como componente de um alimento, que possui ação metabólica ou fisiológica específica no organismo humano;

VII - suplemento alimentar: produto para ingestão oral, apresentado em formas farmacêuticas, destinado a suplementar a alimentação de indivíduos saudáveis com nutrientes, substâncias bioativas, enzimas ou probióticos, isolados ou combinados.

Para os probióticos, o foco da discussão foi a definição do nível de evidência científica para comprovação dos benefícios à saúde desses micro-organismos. Esses requisitos servirão de base para a construção da lista positiva de linhagens de probióticos autorizados. Elaboração de proposta regulatória e orientação para comprovação da segurança e benefícios dos probióticos.



O marco regulatório da nova regra sobre suplementos alimentares traz também uma lista extensa de ingredientes e suas indicações terapêuticas que terá que vir descrita nos rótulos dos suplementos.

Alegações como “ação antioxidante”, “fonte de fibras”, “alta absorção de cálcio” só deverão ser inseridas na embalagem caso seus efeitos tenham sido realmente comprovados cientificamente, evitando assim alegações irregulares e que não são verídicas.

A ANVISA alega que a nova regra trará mudanças significativas no combate a venda de produtos adulterados, que infelizmente ainda é muito comum no Brasil.

Além dos requisitos de rotulagem já indicados no Documento de base sobre a regulamentação de suplementos alimentares, foi proibida a colidência de marcas e de leiaute de rotulagem entre suplementos alimentares e outros produtos. A intenção foi evitar engano do consumidor quanto às reais características do suplemento, conforme art. 21 do Decreto-Lei nº 986/1969 e item 3.1 da Resolução RDC nº 259/2002.

Foram criadas listas positivas que contemplam 383 ingredientes fontes de nutrientes, substâncias bioativas ou enzimas, 249 aditivos alimentares e 70 coadjuvantes de tecnologia autorizados como suplementos. Além disso, foram recebidas propostas para inclusão de centenas de constituintes. Porém, muitos pedidos tratavam de substâncias que ainda não se encontram autorizadas no mercado brasileiro e que necessitariam passar por avaliações de risco específicas.

Ficou firmado que para a solicitação de novos constituintes e alegações deve ser realizada por meio de petição específica instruída com a documentação que comprove o atendimento aos requisitos de segurança, qualidade e eficácia estabelecidos.

Onde foram criadas regras para atualização das listas de constituintes, limites de uso, alegações e rotulagem complementar, dentre elas:

Comprovação da segurança- Seguir a Resolução nº 17/1999 e o Guia para Comprovação da Segurança de Alimentos e Ingredientes. Para probióticos, observar os requisitos para comprovação da segurança da linhagem da proposta de RDC que trata do tema.



Comprovação da identidade e qualidade - Atender às especificações das referências adotadas ou apresentar especificações validadas para aprovação da Anvisa. Para probióticos, observar os requisitos para comprovação da identidade da linhagem da proposta de RDC que trata do tema.

Dados para estabelecimento de limites mínimos e máximos - Limites mínimos devem ser baseados em evidências sobre necessidades diárias ou benefícios à saúde. Limites máximos devem ser baseados nos limites de segurança por grupo populacional e nas quantidades consumidas de outras fontes alimentares.

Comprovação dos benefícios à saúde - Comprovação das alegações com base na Resolução nº 18/1999. Comprovação é obrigatória para probióticos e enzimas. Para probióticos, observar os requisitos para comprovação dos benefícios à saúde da proposta de RDC que trata do tema.

Ao todo, 382 nutrientes e substâncias passarão a ter limites mínimos e máximos de uso pré-estabelecidos pela ANVISA. Esses limites foram de considerar diferentes grupos populacionais, como crianças, gestantes e lactantes, que podem ter dosagens diferenciadas. Outra medida expressa diz respeito às chamadas “alegações funcionais”, que muitos suplementos costumam estampar seus rótulos e conquistar consumidores nas prateleiras. A nova regulamentação traz uma lista com 189 alegações funcionais permitidas.

De acordo com as novas leis para poderem dizer que “ajudam na perda de peso”, ou são “alta fonte de zinco”, por exemplo, precisarão, de fato, ter obtido tais resultados em testes de laboratório. A ideia é que a medida diminua o número de alegações que não tenham comprovação científicas.

Outros constituintes, incluindo alguns aprovados em processos de registro, não foram incluídos devido à ausência de uma identificação precisa dos nutrientes ou das substâncias bioativas que seriam fornecidos ou à falta de especificações nas referências adotadas.

Segundo Synésio Batista da Costa, presidente da Brasnutri (Associação Brasileira dos Fabricantes de Suplementos Nutricionais e Alimentos para Fins Especiais), a medida



pode beneficiar o crescimento do setor. Segundo Costa, novos suplementos a serem lançados no mercado terão seu registro aprovado de forma mais rápida.

Por parte da indústria de suplementos, as críticas à mudança estão na ausência de certas substâncias amplamente utilizadas no Brasil, mas que ficaram de fora do rol de ingredientes autorizados pela agência. Entre elas, estão, por exemplo, albumina, inositol, fosfato monossódico e a beta-alanina. Estudiosos da área dizem que como terão revisões periódicas sobre a inclusão de ingredientes, essas substâncias podem ser adicionadas numa eventual consulta futuramente depois se ser comprovada suas ações benéficas para o nosso organismo.

A IMPORTÂNCIA DO REGISTRO DA ANVISA

O registro sanitário é o ato legal que visa minimizar eventuais riscos relacionados ao produto a ser consumido. Portanto, a nova regra trouxe em sua regulamentação, quais são os alimentos e embalagens que precisarão ter o registro para estar em dia com a lei.

No site da ANVISA o vice-Presidente da Abenutri (Associação Brasileira das Empresas de Produtos Nutricionais) Andre Joyce Cunha, defendeu que a Anvisa “publicou a realidade do mercado”, considerando a maioria das substâncias com amplo uso no Brasil.

Segundo Cunha, as novas normas tendem a aproximar o setor das regulamentações internacionais.

“Houve avanços nas concentrações limites, antes baseadas pela IDR [Ingestão Diária Recomendada] e agora as doses diferenciadas para suplementos alimentares. Por outro lado, não entendemos a albumina, por exemplo, completamente consagrada no Brasil, estar fora da lista. Ou mesmo a proteína do leite, que não fora autorizada também, e é composta basicamente por 80% caseína e 20% whey.” O setor acredita que novas revisões das resoluções devem acontecer antes do prazo de adequação de cinco anos. Dessa forma, a Anvisa pode evitar que produtos comprovadamente seguros deixem de constar nas prateleiras.



Além disso, a Diretoria Colegiada estabeleceu que essas listas serão atualizadas de forma periódica, desde que sejam demonstradas a segurança e a eficácia dos constituintes.

As novas normas passam a valer a partir de agora para novos produtos, que ainda não foram lançados. Suplementos que já estão no mercado terão prazo de adaptação de cinco anos, a partir de 27 de julho de 2018, para se adequarem às especificações.

Para garantir o cumprimento da lei o Art. 22 estabelece o prazo de até 60 (sessenta) meses para adequação dos produtos que se encontram regularizados junto ao Sistema Nacional de Vigilância Sanitária na data de publicação desta Resolução.

Importante lembrar que, até o final do prazo de adequação, podem ser encontrados no mercado tanto os produtos regularizados conforme as regras anteriores como também aqueles que já atendem o novo marco normativo.

Pelas novas regras, nem todos os suplementos devem ser registrados na Anvisa. Somente aqueles que contêm enzimas ou probióticos devem ter, obrigatoriamente, registro. Os suplementos registrados são avaliados e aprovados pela Anvisa antes de sua colocação no mercado. O número de registro deve ser declarado na rotulagem do produto e pode ser conferido no portal da Anvisa.

Para permitir a acomodação adequada dos produtos que estão regularizados junto ao SNVS, foi proposto um prazo de adequação de 24 meses. Não obstante, a formalização da proposta regulatória por meio da CP possibilitará que os setores afetados avaliem com maior precisão o impacto da medida no mercado e apresentem esses dados à Anvisa para aperfeiçoamento das medidas de transição.

Além disso, durante o processo regulatório, serão conduzidas ações complementares para preencher as lacunas já identificadas na proposta, de forma a possibilitar uma implementação adequada da medida em consonância com os objetivos traçados.

O que muda para os consumidores que a Anvisa defende que o novo marco “vai contribuir para o acesso de consumidores a produtos seguros e de qualidade, além de ajudar a reduzir a assimetria de informações no mercado”.



Entre outros pontos, a entidade espera, também, facilitar o controle sanitário e a gestão do risco e eliminar obstáculos desnecessários à comercialização e à inovação, a tendência é que a definição de especificações traga maior segurança ao consumidor.

Sabe-se que a suplementação alimentar era uma terra de ninguém. Profissionais de saúde prescreviam de forma aleatória, e as empresas, por vezes, também rotulavam de forma muito aleatória. Sobre a ausência de nutrientes suplementares, o governo promoveu consultas públicas, espaço que empresas poderiam ter usado para a sugestão de nutrientes a serem contemplados. Assim cabe à indústria trazer o [novo] nutriente. Comprovando com publicações científicas, que validam seu uso, para solicitar que se acrescente à lista.

Neste marco regulatório, a agência estabeleceu pela primeira vez, os critérios em que é possível pedir para importar medicamentos e produtos sem registro.

Para que isso ocorra, o produto não pode estar disponível no mercado nacional, deve passar pela vigilância sanitária e, além disso, não deve haver nenhuma alternativa terapêutica relacionada a ele.

Esta resolução também estabelece que esses medicamentos devem ser qualificados pela Organização Mundial da Saúde ou devem ser registrados em algum país que participe do ICH (International Council for Harmonisation of Technical Requirements for Pharmaceuticals for Human Use).

Situações em que possível pedir a importação de medicamentos:

- Medicamento não está disponível no mercado nacional
- Emergências de saúde pública
- Vacinas que fazem parte do Programa Nacional de Imunização
- Vacinas recebidas por meio de doações de organizações internacionais

Foram percebidos nas mudanças da nova regra sobre suplementos alimentares que as alterações estão cada vez mais modernas e parecidas com regulamentações internacionais.

A ideia de padronizar as informações sobre os suplementos e transformá-los em uma categoria única de produtos será de grande valia para o setor, e terá potencial para



tornar os suplementos brasileiros mais competitivos no mercado além do consumo ficar cada vez mais seguro.

A importância dessa legislação se dá, visto que a Abiad (Associação Brasileira da Indústria de Suplementos para Fins Especiais) estima que 54% dos lares brasileiros têm ao menos uma pessoa que faz uso de suplementação em sua dieta. Esses resultados foram apresentados à Anvisa em 2016 e contribuíram para o desenvolvimento da nova medida.

“A ABIAD defendeu, ao longo dos últimos anos, a elaboração de uma regulamentação robusta, capaz de lidar com as características específicas desse mercado, com o objetivo principal de proteger a saúde do consumidor sem dificultar o desenvolvimento do setor produtivo, garantindo o acesso a produtos seguros e de alta qualidade. [...] Vale ressaltar que a nova regulamentação irá proporcionar informações claras ao consumidor uma vez que prevê o uso de alegações de propriedade funcional e de saúde incluindo funções plenamente reconhecidas, como a de vitaminas e minerais. [...] Em função do baixo risco sanitário, os suplementos alimentares passam a ser notificados (a exceção de enzimas e probióticos), facilitando o acesso e garantindo agilidade e inovação, gerando convergência regulatória em relação a práticas existentes em outros mercados.”, escreveu a entidade em comunicado.

Em 2017, quando existiam no Brasil mais de 130 marcas, o setor registrou crescimento de 11%, em comparação ao ano anterior, movimentando R\$ 1,9 bilhão. Espera-se que, em 2019, o aumento das vendas seja da ordem de 21%. No Brasil, suplementos alimentares são considerados “de livre venda”. Isso quer dizer que, ainda que para seu uso seja recomendada prescrição médica, ela não é imprescindível.

Os produtos podem ter diversas finalidades, desde auxiliar nas demandas nutricionais de atletas para permitir que estes cumpram com a rotina de treinamentos para melhorar o seu desempenho ou auxiliar na redução da absorção de colesterol em alguns indivíduos. Não existem produtos regularizados que possuem efeitos ‘milagrosos’ como emagrecimento, ganho de massa muscular.

Sendo assim, informar este público do que eles estão consumindo é extremamente importante, levando em consideração que, muitas vezes, a pessoa que compra não é capaz



de avaliar sozinha se todas as características do produto estão de acordo com o que precisa.

Além disso, houve muitos avanços relacionados a concentração limite dos suplementos. As doses diferenciadas trarão mais segurança e efetividade para o consumo da população. As normas devem trazer mais confiança e segurança da parte do consumidor, além de maior conhecimento e clareza, e redução da veiculação de alegações falsas e sem comprovação científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova regra sobre suplementos alimentares está sendo bem-vista por muitos profissionais na área da saúde. Ela claramente trará mais segurança e um maior conhecimento para os consumidores brasileiros. Além disso, irá melhorar a qualidade das informações que devem estar disponíveis e visíveis nos rótulos, evitando a comercialização de produtos sem comprovação científicas.

Atualmente, com o aumento considerável no uso dos suplementos alimentares, as pessoas acabam usando-os indiscriminadamente sem nenhuma orientação profissional, misturando vários tipos diferentes de produtos sem se atentar a sua composição ou função.

O fácil entendimento nas informações deixará os suplementos em um patamar diferenciado e facilitará à escolha do comprador, diminuindo significativamente a margem de erro. Para as empresas, as mudanças podem causar estranheza, mas fará com que o mercado nacional de suplementos seja mais confiável e seguro, acarretando aumento das vendas e maior confiabilidade dos consumidores neste tipo de produto.

REFERÊNCIAS

ANVISA Medida Provisória nº 1.791, de 1998.

<https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/anvisa-divulga-novas-normas-para-suplementos-alimentares> Acesso em 20/11/2019.

<https://alimentusconsultoria.com.br/tag/suplementos-alimentares/>, Acesso 17/11/2019.



<https://veja.abril.com.br/saude/anvisa-aprova-regulamentacao-inedita-para-suplementos-alimentares/>. Acesso em 15/11/2019.

<https://intertox.com.br/anvisa-definiu-em-2018-novas-condutas-para-suplementos-alimentares/>. Acesso 3/11/2019.

Perguntas e Respostas, SUPLEMENTOS ALIMENTARES, Anvisa, 4ed, Gerência-Geral de Alimentos (GGALI) 2019.



CAPÍTULO IV

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES GERAIS

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes⁴³; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas⁴⁴;

Liane Batista de Aquino⁴⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-04

RESUMO: Este artigo tem como objetivo provocar uma reflexão significativa sobre a configuração atual da educação inclusiva na educação infantil em nosso país. Considerando que a educação inclusiva é um modelo educacional respaldado por políticas públicas, ainda está distante da realidade escolar que encontramos no dia a dia. A reflexão proposta visa pensar nas mudanças necessárias, principalmente no que diz respeito à educação infantil, por ser esta a primeira etapa da educação básica e, portanto, um período essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência. Construir uma escola inclusiva implica repensar seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, entre outros, de modo a garantir acessibilidade, permanência e pleno desenvolvimento também dos alunos com necessidades educacionais especiais. O texto aborda, entre outros aspectos, a necessidade urgente de se repensar a prática pedagógica, que é o elemento fundamental da inclusão escolar na educação infantil. Por meio de pesquisas sobre inclusão escolar (Rodrigues, 2006; Carvalho, 2008; Vygotski, 2003), observa-se que este movimento de inclusão ainda está em fase de construção e desenvolvimento dentro das escolas, sendo necessário percorrer um longo caminho para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade em nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

THE INCLUSION PROCESS IN EARLY EARLY EDUCATION: GENERAL CONCEPTIONS

ABSTRACT: This article aims to provoke a significant reflection on the current configuration of inclusive education in early childhood education in our country. Considering that inclusive education is an educational model supported by public policies, it is still far from the school reality we encounter on a daily basis. The proposed reflection aims to think about the necessary changes, especially with regard to early childhood education, as this is the first stage of basic education and, therefore, an essential period for the development and learning of children with disabilities. Building an inclusive school involves rethinking its spaces, times, professionals, pedagogical resources, among others, in order to guarantee accessibility, permanence and full development of students with special educational needs. The text addresses, among other

43 Mestranda em Ciências da Educação. Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

44 Professora da UFRN. Doutoranda em Educação. Mestra em Ciências da Educação (CECAP). <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

45 Professora Pedagoga. E-mail: Liane.aquino123@gmail.com



aspects, the urgent need to rethink pedagogical practice, which is the fundamental element of school inclusion in early childhood education. Through research on school inclusion (Rodrigues, 2006; Carvalho, 2008; Vygotski, 2003), it is observed that this inclusion movement is still in the construction and development phase within schools, and it is necessary to go a long way to achieve quality inclusive education in our country.

KEYWORDS: Inclusive Education. Child education. Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

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).

O direito à educação é um dos direitos humanos fundamentais. Segundo o artigo 205 da Constituição Brasileira, todos, sem exceção, têm direito à educação, tendo em vista a busca pelo desenvolvimento pessoal e sociedade de cada indivíduo.

Os alunos têm sua frequência às escolas garantida por lei, mas, infelizmente, nem sempre o ambiente é inclusivo, o que impossibilita o desenvolvimento destes. Assim acontece com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, quer seja por apresentarem alguma deficiência, doença, síndrome, transtorno ou outras diferenças significativas (temporárias ou não) em seu processo de aprendizagem.

Geralmente, a definição de deficiência encontrada nos dicionários remete à falta ou defeito – falta de eficiência, de qualidade, algo que funciona de maneira problemática, ineficiente. A dificuldade em escolher e usar uma palavra adequada para definir um conceito de desenvolvimento humano mais inclusivo já mostra como esse assunto tem muito ainda a ser discutido e difundido em nossa sociedade. Onde ainda existe, na atualidade, uma visão retrógrada que permeia a nossa sociedade, cheia de preconceitos e discriminação em relação às pessoas que apresentam necessidades especiais.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2011, p. 26).



Nesse sentido, para além da norma e do padrão de corpos e comportamentos, a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência afirma que todas as pessoas têm direito à participação e devem usufruir dos benefícios construídos pela sociedade. Além disso, afirma que deficiência é um conceito em evolução que se baseia numa perspectiva social. As deficiências, ou melhor dizendo, os diferentes impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais ou mentais, como tantas outras características, passam a ser considerados como parte da diversidade humana.

Na perspectiva da educação como direito humano de todas e todos sem exceção, a ideia da educação inclusiva vai ganhando força e tornando cada vez mais incoerente a defesa e manutenção de uma educação segregada para as pessoas com deficiência.

No que se refere à educação, podemos destacar, entre outros aspectos, que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, mais conhecido como Lei Brasileira de Inclusão, configura como crime passível de multa e detenção a recusa de matrícula de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino. Sem dúvida, isso é um grande avanço, mas não é necessário apenas incluí-los nas instituições de ensino, antes é preciso tornar esse ambiente inclusivo e acessível ao pleno desenvolvimento destes cidadãos.

ESCOLA INCLUSIVA

A diversidade e a diferença é a grande marca da escola inclusiva. A escola, enquanto lugar de desenvolvimento social, pessoal e de formação de cidadãos, deve identificar as necessidades educacionais da criança, jovem ou adulto e oferecer os recursos necessários para que as barreiras de aprendizagem sejam removidas e para que todos tenham sucesso na aprendizagem.

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte. A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do



processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas (Ropoli et al., 2010, p. 9).

No paradigma da inclusão, em vez de se partir do conceito de normalização, parte-se da noção do direito. Se todos têm direito a acessar a escola, é fundamental prever que alguns utilizam cadeira de rodas e, portanto, devem ser construídas rampas. Outros são surdos, portanto, podem ser necessárias formas diversas de comunicação.

Fica claro, portanto, que uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio (Vygotski, 2003, p. 200).

A Inclusão parte do pressuposto que todos são diferentes, e que a escola deve atuar nessas diferenças. Desta forma, a escola inclusiva busca, não apenas como meta, mas como princípio, compreender as diferenças entre os alunos para traçar seu projeto pedagógico. Percebendo que a construção de um ambiente inclusivo propicia condições para que todos os envolvidos no processo educacional (não apenas professores e alunos) possam dirigir a atenção sobre si mesmos, aprendendo a escutar o outro e enxergar a capacidade e o conhecimento existente em cada aluno.

A acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, e, portanto, essencial para iniciar o processo de educação inclusiva, já que ela garante a possibilidade, a todos, de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades. Mas somente a adaptação das estruturas físicas ou aquisição de materiais ou equipamentos adequados não é o suficiente para estabelecer esse patamar de ensino.

A escola que pretende ser inclusiva deve se planejar para gradativamente implantar as adequações necessárias para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento, adaptando não só estruturas,



mas seu contexto educacional, suas atitudes, suas normas (como o Projeto Político Pedagógico) e seu relacionamento com a sociedade.

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003, p. 119).

Um importantíssimo aspecto da escola inclusiva, presente no Parecer 441/2002, é que esta deve compreender seu caráter inclusivo não apenas por receber alunos com NEE, mas sim por ser uma instituição que se mostra e está disposta a criar condições (pedagógicas, didáticas, ambientais, curriculares...) para acolher e acompanhar todo e qualquer aluno em sua escolarização, seja ele uma criança com NEE ou qualquer outra criança em situação de vulnerabilidade.

Para que uma escola se torne de fato inclusiva precisa-se contar com a participação efetiva, consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive. Sabendo que essa parceria entre escola e sociedade é capaz de promover os ajustes e condições necessárias para o estabelecimento da educação inclusiva na sociedade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conhecer e entender essas diferenças de desenvolvimento é fundamental para planejar diferentes estratégias de ensino que atendam a todos os alunos em sala de aula, principalmente dentro da educação infantil. Certamente, não é uma tarefa fácil, mas é imprescindível para a implantação da educação inclusiva infantil um novo olhar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores.

Atualmente, novos transtornos são identificados constantemente, pois emergem dessa relação entre os seres humanos e a cultura, por isso como educador é importante se conscientizar que é impossível classificar as pessoas em categorias delimitadas, portanto, deve-se ter o cuidado de conhecer cada aluno, suas habilidades e necessidades, sem rótulos.



O que importa para a escola e para os educadores, não é a definição clínica exata da deficiência existente, mas sim, o importante é possibilitar que cada aluno possa aprender do seu modo, e nesse sentido, é preciso estabelecer estratégias mais eficazes para derrubar as barreiras que se interpõem à aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394 de 1996, traz conquistas importantes para a educação de alunos com deficiência. O texto mostra avanços no que se refere à oferta de ensino especializado sempre que necessário e o início da oferta da educação especial na faixa etária do zero a seis anos de idade (Carvalho, 2008). Isso mostra a importância do ensino infantil também desenvolver uma educação inclusiva.

Considerando essa proposta de educação inclusiva, entendemos que o movimento de reorganização da escola tem que começar pela educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação. Segundo Mendes (2010, p. 47-48):

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

O trabalho pedagógico deve ser pautado pela organização de estratégias de trabalho condizentes com cada turma, pelo estabelecimento de ações para aguçar a curiosidade, pela vontade de conhecer dos estudantes e por outras formas de trabalho caracteristicamente para a idade deles, possibilitando que a inclusão escolar ocorra de fato, mesmo em tenra idade.

Atividades lúdicas são importantes instrumentos que podem ser utilizados em sala de aula para auxiliar o desenvolvimento, despertando o interesse das crianças com necessidades educacionais especiais e permitindo o desenvolvimento global da criança, por meio da estimulação de diferentes áreas.



No item 5.1., sobre orientações gerais para creches e pré-escolas, a LDB recomenda que, para atender as crianças com necessidades educacionais especiais, é preciso:

- Disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão;
- Realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;
- Garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão;
- Promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE;
- Promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão;
- Solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP;
- Adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade (Brasil, 2001, p. 24-26).

Para dar conta dessa verdadeira empreitada educativa, os instrumentos mais eficazes estão dentro do escopo de seu próprio fazer docente: seus saberes enquanto professor, seus conhecimentos em sua área de estudos, seus conhecimentos acerca das relações humanas, sua capacidade de diálogo com os estudantes e suas famílias.

A prática pedagógica inclusiva deverá constituir-se pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de agir e atuar em sala de aula, considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais, pois cada criança tem sua forma de aprendizagem.

Não se trata de elaborar outro currículo e sim de trabalhar com o que foi adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos, a



verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos (Carvalho, 2008, p. 105).

Em caso de alunos com necessidades educacionais especiais, cada característica específica de aprendizagem deve ser levada em consideração, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais, culminando em uma avaliação formativa que considere a evolução de cada um.

A respeito do ensino às crianças de 0 a 5 anos, Mahoney e Almeida (2005) afirmam que o processo de ensino aprendizagem é singular, em que a relação professor-aluno é um fator decisivo, sendo um recurso fundamental do professor. As atribuições sobre afetividade nesse processo é um recurso importante para aumentar sua eficiência e programas de formação de professores.

A aprendizagem ocorre quando existem a colaboração e uma interação positiva entre alunos e professor. Assim, a partir da aproximação e conhecimento dos alunos, o professor pode oferecer oportunidades singulares para desenvolver as potencialidades individuais de seus alunos, favorecendo uma eficiente adaptação e ação sobre o aprender.

Segundo Balbino e Santos (2015), os alunos com NEE demandam recursos pedagógicos e metodológicos específicos para ter compreensão da aprendizagem. A aprendizagem das crianças com NEE ganha muito mais sentido se ela estiver constantemente ativa dentro de um ambiente que lhe garanta o convívio e a participação.

Com isso, a criança mesmo pequena, ao adentrar em um espaço escolar em que as diferenças são bem-vindas, aprenderá de forma natural a valorizar o outro por aquilo que ele é, pelo que ele é capaz de realizar e não por suas possíveis limitações, pois para a aprendizagem humana não há limites.

Não há docência se os educandos não aprimoram sua inteligência e aptidão mental, se não compreendem estes conhecimentos de modo pessoal ou se não são capazes de aplicá-los na prática, sendo nas atividades, avaliações realizadas em sala ou mesmo na vida (Libâneo, 1998).

Contudo, os professores da educação especial ou regular não podem sustentar as cargas de uma classe inclusiva sozinhos. Todas as pessoas envolvidas na experiência de inclusão devem se dedicar para fornecer educação com excelência para todos os alunos,



pois todos têm sua parcela de contribuição para o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar e para a construção de uma nova visão sobre educação inclusiva.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva faz uma espécie de chamamento aos educadores para aceitar o desafio de abandonarem a ideia homogeneizadora, de aluno ideal ou normal, e quebrarem as barreiras entre estudantes reais e o conhecimento, pois este é ilimitado e tem diversas e diferentes formas de ser manifestado em sala de aula.

As escolas de educação infantil devem oferecer um ensino de qualidade, onde o desenvolvimento da criança aconteça levando-se em consideração a formação de um cidadão participativo, crítico e consciente de seu papel na sociedade, pois mesmo dentro dessa complexidade das relações humanas, o papel da educação é inigualável e insubstituível para o processo de ensino-aprendizagem.

Todos os níveis, etapas e modalidades de ensino devem trabalhar para promover uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos. A inclusão na educação infantil não é diferente, a escola de educação infantil precisa oferecer uma aprendizagem de forma ampla e colaborativa, disponibilizando oportunidades iguais para todos e estratégias para cada um, de modo que todos possam desenvolver seu potencial.

A inclusão educacional acontece de fato, e principalmente, quando é ofertada a formação continuada aos professores, conscientes de que estes são indispensáveis neste contexto, pois é o professor que está frente aos desafios com os alunos, e sua maior qualificação possibilitará grandes melhorias para enfim se alcançar uma educação inclusiva de qualidade e de verdade.

REFERÊNCIAS

BALBINO, E.S.; SANTOS, P.A. **A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologias e práticas dos professores.** In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, vol 1. Arapiraca: Ufal, 2015.



Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/viewFile/1879/1380>. Acesso em: 28 de março de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em 11 de Abril de 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Casa Civil. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 15 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Palácio do Planalto, Casa Civil. Brasília, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso: 22 de abril de 2020.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CÉSAR, Margarida. **A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos**. In: RODRIGUES, David. Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. **Afetividade e processo ensino aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 20, p. 11- 30, set. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf> Acesso em: 05 de abril de 2020.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. v. 1. Brasília: MEC/SEE; Ceará: UFC, 2010.

VYGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



CAPÍTULO V

FUNCIONALIDADE DO ENSINO: UMA PROPOSTA EDUCATIVA VOLTADA AS NECESSIDADES REAIS DO ALUNO DA EJA

Antônio Washington de Oliveira Júnior⁴⁶; Rebecca Regina Santos de Oliveira⁴⁷;
Maria das Graças de Oliveira⁴⁸; Bruna Jade Santos de Oliveira⁴⁹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-05

RESUMO: O objetivo deste estudo, é promover a proposta denominada “Funcionalidade do Ensino: uma proposta de educativa voltada as necessidades reais do aluno da EJA”, em uma perspectiva inclusiva-integrativa. Onde a situação problema, revela a fragilidade desta desconsideração a este objetivo, que leva a evasão escolar da educação de jovens e adultos. A causa da EJA não ter um curriculum adequado, planejamentos sequenciais e plano de ensino voltados a funcionalidade da pessoa, gera o efeito que promove grande parte da evasão na modalidade? Pode ser, que a maior quantidade das unidades de ensino por componente curricular e a curta diminuição de tempo na escola, não seja o suficiente para atender o acesso de forma integral no processo de ensino-aprendizagem; também vale considerar, que grande parte estão fora de faixa, por apresentarem dificuldades na aprendizagem decorrente de doenças, transtornos do comportamento e de aprendizagem, poucos professores de educação especial, por ocupar boa parte de seu tempo no trabalho ou atendendo as necessidades familiares, são vários os motivos. O estudo ora apresentado, tem como pesquisa: abordagem-qualitativa, objetivo-explicativo, natureza-básica e como procedimento-bibliográfico. Tem como sugestão ações práticas e teóricas, voltadas a implementação de recursos instrumentais e metodológicos, que envolve o plano de ensino em uma perspectiva inclusiva-integrativa no contexto escolar, sob o título “Funcionalidade do Ensino: uma proposta educativa voltada as necessidades reais do aluno da EJA. Em síntese, este estudo traz facilidade de compreensão e desejo de balizar os caminhos a serem traçados, equalizando e intensificando a preocupação com a diminuição da evasão da educação de jovens e adultos da modalidade EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão. EJA. Plano de Ensino. Inclusão. Ensino.

TEACHING FUNCTIONALITY: AN EDUCATIONAL PROPOSAL TAILORED TO THE REAL NEEDS OF EJA STUDENTS

ABSTRACT: The objective of this study is to promote the proposal called “Teaching Functionality: an educational proposal aimed at the real needs of the EJA student”, in an inclusive-integrative perspective. Where the problem situation, 'reveals the fragility of this disregard for this objective, which leads to school dropout from the education of young people and adults. Is the cause of EJA not having an adequate curriculum,

46Professor da educação especial 2º DIREC do Estado do Rio Grande do Norte. <https://lattes.cnpq.br/9039261328601415>. ID ORCID: 0009-0003-4905-4325. E-mail: juba.treinador.rn@gmail.com

47 Professora do Ensino Fundamental do Município de Natal/RN. <https://lattes.cnpq.br/7559106383400632>. ID ORCID: 0009-0003-3717-3490. E-mail: rebeccarsoliveira@gmail.com

48 Professora do Ensino Fundamental do Município de Natal/RN. <https://lattes.cnpq.br/1492657247212990>. ID ORCID: 0009-0008-2175-8992. E-mail: gracinhaeducadora@gmail.com

49 Profissional de Educação Física - Personal. <https://lattes.cnpq.br/1149600312305753>. ID ORCID: 0009-0002-6530-3662. E-mail: vida.esportiva.rn@gmail.com



sequential planning and teaching plan focused on the person's functionality generating the effect that promotes a large part of evasion in the modality? It may be that the greater number of teaching units per curricular component and the short reduction in time at school is not enough to fully provide access to the teaching-learning process; It is also worth considering that a large number are out of range, as they have learning difficulties resulting from illnesses, behavioral and learning disorders, few special education teachers, as they spend a large part of their time at work or attending to family needs, are several reasons. The study presented here has as research: qualitative approach, explanatory objective, basic nature and bibliographical procedure. Its suggestion is practical and theoretical actions, aimed at the implementation of instrumental and methodological resources, which involves the teaching plan in an inclusive-integrative perspective in the school context, under the title "Teaching Functionality: an educational proposal aimed at the real needs of the student from EJA. In summary, this study brings ease of understanding and the desire to outline the paths to be followed, equalizing and intensifying the concern with reducing dropout rates in the education of young people and adults in the EJA modality.

KEYWORDS: Evasion. EJA. Teaching Plan. Inclusion. Teaching.

INTRODUÇÃO

A Educação nacional, vive em constantes alterações e reformas no ensino, como, propostas, plano de ensino, currículo, programas e leis, todas essas, em busca de torná-la, justa, acessível e integrada. As políticas públicas, tentam incluir a população como um todo, diversificando e aproximando o crescimento do país e da população, a educação escolar, onde a regulamentação e a inserção de novas modalidades, antes esquecidas, são incluídas e assistidas, considerando a relação histórica e "democrática" do ensino.

Desta forma, a educação pública está sempre de portas abertas, para novas ideias, discutidas em planejamentos e documentadas em planos, que contribuam em currículos mais inclusivos-integrativos, valorizando a funcionalidade no processo de ensino-aprendizagem do alunado em específico neste artigo, a EJA.

O objetivo deste estudo, é promover a proposta denominada "Funcionalidade do Ensino: uma proposta de educativa voltada as necessidades reais do aluno da EJA", em uma perspectiva inclusiva-integrativa.

Onde a situação problema, revela a fragilidade desta desconsideração a este objetivo, que leva a evasão escolar da educação de jovens e adultos. A causa da EJA não ter um curriculum adequado, planejamentos sequenciais e plano de ensino voltados a



funcionalidade da pessoa, gera o efeito que promove grande parte da evasão na modalidade?

Pode ser, que a maior quantidade das unidades de ensino por componente curricular e a curta diminuição de tempo na escola, não seja o suficiente para atender o acesso de forma integral no processo de ensino-aprendizagem; também vale considerar, que grande parte estão fora de faixa, por apresentarem dificuldades na aprendizagem decorrente de doenças, transtornos do comportamento e de aprendizagem, poucos professores de educação especial, por ocupar boa parte de seu tempo no trabalho ou atendendo as necessidades familiares, são vários os motivos.

Essas considerações, devem ser associadas a justificativa da realidade e da necessidade, desta modalidade, juntamente, com um olhar científico voltada a aprendizagem inclusiva-integrativa e psicossocial, no contexto da finalidade da educativa ou tripé da educação. Cito os artigos da LDB:

Art. 2º 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. Já o Art. 3º, ressalto alguns citados por ele:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Estes artigos, orientam, direcionam e determina as dimensões da complexidade humana, nas relações que envolvem a pessoa no processo do ensino-aprendizagem, visto que, são amplas e fundamentais para a compreensão de mundo, que atendem as finalidades da educação, que são: garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho.



Em suma, pensar em que realmente é fundamental e funcional para esta modalidade de ensino, quais as unidades temáticas são realmente imprescindíveis em sua formação emergente, quais acolhimentos e considerações podem ser acrescidos em sua proposta pedagógica, planejamentos de ensino, planos sequenciais e projetos escolares, como o “projeto de vida”, assim, trazendo elementos que possam contribuir na diminuição da evasão na EJA.

MARCO TEÓRICO

Nessa sessão, iremos dialogar em síntese com os autores no que concerne: as políticas públicas, programas e leis voltados ao ensino, planejamentos e plano de ensino, que podem ser ferramentas fundamentais para a modalidade EJA, dentro desta perspectiva de estudo de cunho acadêmico, que iremos discorrer nesse artigo. Também, iremos observar se existe alguma justificativa que possa ser associada a evasão de alunos da EJA.

POLÍTICAS PÚBLICAS, PROGRAMAS E LEIS

A história da educação de jovens e adultos, foi cercada até o momento por dificuldades em seu percurso, a linha histórica retratada, as barreiras políticas e sociais que foram entraves em seu processo de ampliação educativa, ter o mínimo era o suficiente, a final, para que tanto conhecimento, se esse grupo estava fadado a realidade da perspectiva de um projeto de vida limitado, a uma liberdade duvidosa e a solidariedade humana dissociada e polarizada.

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil de acordo com Soares (2001, p. 201) “se insere nesse contexto: em meio à sua desvalorização e à indiferença, convivemos com numerosas iniciativas e consolidação de propostas em seu âmbito”. a atuação de movimentos sociais e populares em experiências educativas, chegando até os meios acadêmicos.

Na década de 1940, “começaram as primeiras iniciativas governamentais para lidar com o analfabetismo entre adultos” (Brasil, 2006), a incapacidade e vontade, diante



dessas posturas, foram tomadas providências voltadas ao combate ao analfabetismo, como quase tudo no Brasil, se iniciou sobre duras penas.

Em 1942, foi instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário, que teve como objetivo de definir um programa que estendesse a educação primária e realizasse o ensino supletivo para jovens e adultos. Alguns anos depois em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), um atendimento especial localizado no Departamento de Educação do Ministério de Educação e Saúde, tinha como função primordial, orientar e coordenar os planos anuais do supletivo para os adolescentes e adultos analfabetos.

Os militares para enfrentar o analfabetismo criaram a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), nos anos de 1965 e 1971, que era dirigida por evangélicos. Em 1967, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O programa denominado MOBREAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, instituído em 1967, foi uma iniciativa elaborada pelo regime militar que se estendeu de (1964-1985) que tinha como objetivo defender seus interesses como classe dominante. O Mobral, era direcionado à alfabetização funcional da população com idade entre 15 - 30 anos, que tinha com ação pedagógica: ter acesso ao conhecimento básico da leitura, escrita e cálculo.

Já o Supletivo surgiu em 1961, que tinha a intenção de atender, adolescentes e adultos que não conseguiram alcançar sua formação básica na idade ideal. Em 1988, a Constituição indicava que a Educação Básica atendesse a EJA como uma modalidade de ensino no nível fundamental, oferecida gratuitamente pelo Estado.

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.o 5.692/71), foi implantado o ensino supletivo. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000), trouxeram uma direção específica para a modalidade, que até aquele momento, 21 contavam com documentos adequados para a implementação, essa condição estava na dependência das leis do ensino regular adaptando à realidade da EJA. As DCNs para a EJA, consideraram a educação como direito social à cidadania, onde sua oferta deveria respeitar as características e modalidades adequadas às necessidades dos adultos, favorecendo o acesso e permanência na escola (Brasil, 1996).



Em 2003, o MEC criou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado à alfabetização de jovens, adultos e idosos. Este programa direcionado aos municípios com alto nível de analfabetismo, que foi desenvolvido a nível nacional. Os voluntariados envolvidos que atendem como alfabetizadores recebem uma bolsa de R\$ 400. Estes programas têm duração de seis ou oito meses, e as aulas devem ser ministradas próximas das moradias dos alunos.

A preocupação existe, e são representadas, pela “A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), é formada por membros dos governos federal, estaduais e municipais, representantes de instituições de ensino superior e movimentos sociais. O grupo se reúne periodicamente para acompanhar e avaliar as ações da EJA e a execução do programa Brasil Alfabetizado. A Comissão também é responsável por conferir a Medalha Paulo Freire a personalidades e instituições que se destacam nos esforços de universalização da alfabetização no Brasil”, (MEC, 2018, Online). Tendo grande notoriedade, se faz presente e constante as suas ações.

Estas informações retratam que a modalidade e motivo, de buscas incessantes na ampliação da modalidade. “O ciclo atual do Brasil Alfabetizado, iniciado em 2015, conta com 191 entidades executoras, 17.445 turmas ativas, 167.971 alfabetizados, 17.088 alfabetizadores, 2.902 coordenadores e 105 tradutores intérpretes de libras. A meta para o próximo ciclo é ampliar para 250 mil alfabetizados atendidos. O número representa 50% a mais de vagas no ciclo 2017”, (MEC, 2018, Online). Em busca de ampliar cada vez mais os alfabetizadores, passa a ser uma meta.

O papel da Cnaeja, é contínuo na luta no que concerne a modalidade, “A reunião da Cnaeja também serviu para discutir propostas de ajustes na Resolução nº 48/2012, que estabelece critérios para transferência de recursos para abertura de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), além da possibilidade de ampliação de parcerias. Atualmente, 13,1 milhões de brasileiros com mais de 15 anos ainda não sabem ler nem escrever”, (MEC, 2018, Online). Esse dado traz uma identificação dos jovens adolescentes não alfabetizados ainda.

A grande importância da participação da Unesco, traz uma preocupação notória para a educação de jovens e adultos no mundo, “Convocadas a cada doze anos pela



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), as conferências de educação de adultos são espaços históricos de debate acerca das políticas implementadas para essa modalidade de ensino nos diversos países do mundo. O evento da próxima semana servirá também de preparação para a reunião global, sediada pelo Japão em 2022”, (MEC, 2018, Online). A sede da conferência realizada no Japão, que discutiu as necessidades e possibilidades de contribuir com essa temática, reproduz, o quanto vem sendo discutido.

O IBGE, traz dados de 2014, que são animadoras, que é, “Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a taxa de analfabetismo no país vem caindo consideravelmente nos últimos 15 anos. No entanto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) mais recente, realizada em 2014 e divulgada em 2015, mostrou que 13 milhões de brasileiros com mais de 15 anos ainda não sabem ler ou escrever”, (MEC, 2018, Online). Apesar de haver um crescimento, são números exponenciais.

Acréscimo histórico apenas, “A realização de conferências nacionais de educação e a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 são alguns dos compromissos já cumpridos pelo país, que adotou o lema Brasil, Pátria Educadora para o período 2015-2018”, (MEC, 2018, Online).

Em 2024, as ações do governo federal, pretende ampliar para mais estados e municípios a educação para jovens e adultos, mantendo a mesma sigla EJA, também disponibilizara essa modalidade no formato EAD. A tentativa se modernizar e tentar alcançar novas estratégias e possibilidades de resultados positivos, fazem parte das metas, (ENCCEJA, 2024, Online)

Vale salientar, que apesar de todos esses investimentos, entendessee, que se a parte didática não for efetivar com efeito, acessível, inclusivo-integrativo e transformador, o abandono que o grande escopo a ser resolvido, permanecerá como um problema continuado. A formação dos professores, assim, como os planejamentos, planos de ensino e estratégias, devem também ser pensada como uma das estratégias para a resolução da problemática que é a evasão.



PLANEJAMENTOS

Quando se trata de educação de jovens e adultos, voltamos ao ponto inicial, que é a problemática deste estudo, que é a evasão, decorrente de vários fatores, onde alguns deles são, um currículo simplificado e acessível às condições da clientela atendida, planejamentos sequenciais e plano de ensino mais funcionais, voltado às suas ou prováveis profissões.

Planejamento, considerações da importância, características e diferentes elementos agregados ao processo com base em diferentes autores. Dentre estes, destaca-se Libâneo (1992), segundo o qual o planejamento é uma atividade global da escola, que inclui todas as disciplinas relacionadas. Gandin (1995), que afirma que o planejamento diário está presente no cotidiano de todas as atividades, seja ela profissional, educacional ou familiar, e Vasconcellos (2006), que enfatiza que o planejamento abrange diferentes áreas que os educadores precisam conhecer. , também há autores que fundamentam esse TCC, como Moretto (2007), para quem o planejamento é a articulação da ação e, portanto, a formulação de definições simples por meio de atitudes, ações e conhecimentos científicos ou acadêmicos que permitem o desenvolvimento de cada situação

Essas considerações sobre o planejamento, retrata sua função dentro das dimensões, técnica, política e pedagógica, que indica o caminho a ser traçado. Entendesse, que o planejamento não pode ser, rígido, inflexível e muito menos centralizado, mas, acreditamos que deve existir uma regularidade cronológica real e organizada, constantemente atualizada de acordo com a demanda, sem improvisos.

Sob o ponto de vista de Schmitz (2000) compartilha das concepções de Gandin (1995), dando ênfase à importância do planejamento para o progresso de uma proposta educacional. Segundo o autor, é firme quando manifesta que a educação não pode, jamais, deve ser exposta aos improvisos:

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível (p. 101).



O planejamento educacional compreende o processo de construção do conhecimento em todas as suas áreas do conhecimento que visa à educação de um modo global, objetivando seus acréscimos para a superação das demandas individuais e coletivas de indicado grupo. Na concepção de Libâneo (2005), o planejamento é uma atividade global da escola, pois inclui o processo de reflexão, decisões sobre a composição e funcionalidade da proposta pedagógica.

O planejamento da escola e do ensino ali desenvolvido exige que os pedagogos reflitam sobre os princípios, valores e conceitos educacionais que aparecem nas práticas desenvolvidas.

Os livros didáticos e as plataformas EAD, que centralizam informações, que se tornam obsoletas em pouco tempo, onde fragmenta a aprendizagem e distancia cada vez mais o professor do processo de ensino real, onde este acaba cedendo a ordem da padronização de valores de uma indicação histórica em específico, direcionado por leis e currículos sem pretensão de diversidade cultural, muito menos de opinião.

O professor em tempo real, é uma nomenclatura que o autor deste artigo traz, direcionado ao profissional do ensino-aprendizagem com efeito a apologia, onde a bagagem histórica deste, e seu conhecimento, embarcado em várias vivências, compreensões e entendimentos diversificados, bem distante da inteligência artificial AI, reforça o posicionamento e a importância do planejamento humano de cunho educativo, mas reforça que o imprevisto nesse processo foge aos valores pregados, nesse caso é um ponto negativo, desta forma, adaptar o planejamento e diferente de improvisar.

O planejamento diário para Libâneo (1992) é entendido como uma estratégia de projeção das ações futuras a serem realizadas, para as quais se tornam necessários momentos de pesquisa e de reflexão prévia, de desenvolvimento e, por fim, de avaliação e reconstrução dos aspectos que podem vir a ser reformulados.

Calazans e Kuenzer (1990) destaca que professores e alunos são membros de ambientes sociais diferentes, por isso o planejamento se torna uma atividade que exige reflexão constante em relação à atividade que está sendo desenvolvida, cujo objetivo é o maior dinamismo e flexibilidade possíveis, condições que possibilitem dirigir o trabalho didaticamente.



O planejamento escolar para Libâneo (1992, p. 221), “o processo de racionalização, organização e coordenação das atividades educativas, da articulação dos problemas das atividades escolares e do contexto social”, um processo contínuo de construção e reconstrução, que conduz à criação de novas habilidades.

Padilha (2001) afirma que o planejamento de ensino cria espaço e tempo para pensar na prática pedagógica e as ferramentas utilizadas na teoria metodológica, com as quais todos poderiam avaliar suas práticas e dar-lhes um novo significado se necessário, assim criando vários meios para concretizar tudo o que foi projetado.

O professor em tempo real, é aquele que planeja todos os dias o seu plano de aula diário ou sequencial, e tem seu plano de ensino aberto a alterações significativas e atualizadas. As definições e partilhas que fazem alusão a discursão sobre a importância do planejamento e do professor, como ator nesse processo, é um retrato fiel de sua incondicional ação, nesta construção do planejamento, para a educação de jovens e adultos, onde estas estratégias podem ajudar na permanência do aluno da EJA na escola.

PLANO DE ENSINO

O plano de ensino, é um instrumento documental e tem como uma de suas características, o tempo, é um retrato do que vai ser seguido durante um semestre ou o ano letivo. Ele é responsável pelo mapa cronológico das ações e unidades curriculares a serem estudadas e pesquisadas, em diversas formas, como por exemplo, pesquisas, seminários, projetos e estudos dirigidos voltado a comunidade ou as profissões e os respectivos conhecimentos específicos.

Vale ressaltar, que a flexibilidade e ressignificação destes conhecimentos, devem ser atualizados e discutidos com os alunos em suas demandas. Essas relações devem se intensificar, na EJA.

A Base Nacional Comum Curricular, foi criada para servir como referência para elaboração dos currículos escolares nacionais. Com tudo, ela determina quais são as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver enquanto permanecer na



educação básica, seja ele estudante de instituições próprias de ensino da rede pública e privada.

Em resumo, a BNCC define os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos do ensino fundamental de todo o Brasil deve desenvolver durante os anos escolares. No entanto, o documento baseia-se apenas em crianças e jovens. Portanto, não inclui jovens e adultos. Isto deixa uma lacuna porque as necessidades de uma criança dos anos iniciais do fundamental são muito diferentes de um aluno adulto com idade avançada da modalidade EJA, porém, a BNCC baseia-se apenas em crianças e jovens, não inclui adultos da EJA.

Vasconcellos (2006), entende que quando estudamos a história escolar, é claro que isso, assim como o planejamento, servirá de acordo com cada contexto sociopolítico, econômico e cultural, resultando em resultados diferentes conceitos de arte de design para orientar os professores. Planos de preparação o desenho da prática pedagógica centra-se cada vez mais nos detalhes, mais complexo e ao mesmo tempo mais completo no treino diário.

Os planos de ensino, deve acompanhar as demandas que contemplem as modalidades, assim como a EJA, deve ser um planejamento discutido em vários contextos de ensino e etapas da educação.

Gandin (1995, p. 22) acredita que planejar é direcionar os caminhos a serem traçados pela comunidade escolar. Sendo o ato assim descrito pelo autor:

Elaborar - decidir que tipo de sociedade e homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; Executar - agir em conformidade com o que foi proposto e; Avaliar - revisar sempre cada um desses momentos e cada uma dessas ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

Souza (2009), defende que a governança democrática requer uma articulação entre escola pública e política, poder e democracia. O autor aponta diferentes segmentos que permitem definir o conceito de gestão escolar democrática, distinguindo-a do processo político que visa uma educação de qualidade.



A Constituição Federal determina, em seu artigo 208, inciso I, ser dever do Estado a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, por meio de cursos e exames que considerem as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Entendesse, que as justificativas do direito de lei, a importância do planejamento e suas unidades curriculares apropriadas para a EJA, têm fundamentação documental e científica. Mas, são discussões que cabem em uma extensão futura desta obra

A EJA COMO PROJETO DE VIDA VOLTADO AO EMPREENDEDORISMO

Existe possibilidade de tornar a EJA, um espaço escolar voltado a um direcionamento educativo, com o propósito de empreendedorismo associado as disciplinas e seus projetos alancados ao plano de ensino? Essa resposta, pode ser uma proposta possível e não tão distante da realidade dos alunos da EJA, pois uma boa parte desses, já estão em contato com a vida empreendedora de forma profissional, pode acreditar, nada mais implementador do que unir o transformador ao inovador. A evasão, pode diminuir com essas propostas.

O Projeto de Vida, é um dos princípios norteadores da BNCC, no entanto, as discussões em torno dessa temática, está sendo vista como uma novidade, onde essa nomenclatura estava citada em documentos anteriores, como no Parecer nº.15 de 1998 (Mello, 1998), do Conselho Nacional de Educação, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998). Porém, na reforma do Ensino Médio, sobretudo, desde a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), que altera a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), mas no entanto, não há clareza em nem um entendimento em torno do que é Projeto de Vida, e como ser realizado de forma direcionada ao EJA (Braggio, 2023).

O Projeto de Vida em discussão, não é possível encontrar uma fundamentação teórica acerca do tema no texto da BNCC (Brasil, 2018b). “Convém destacar que no campo da psicologia existe uma tradição de debates sobre essa temática desde a década



de 1950, embora não haja consenso entre os pesquisadores sobre sua definição”, (Braggio, 2023).

As discussões sobre o Projeto Vida ganharam espaço durante a última reforma educacional, especialmente no ensino médio. Na BNCC (Brasil, 2018b), PV é definido como aquilo que:

[...] os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (Brasil, 2018b, p. 472)

Na proposta discutida, o direcionamento do projeto de vida, tem uma proposta diferente da citada na BNCC, pois o EJA, o público em sua maioria trata de idades e realidades bem diferentes, uma projetada para uma possível descoberta em sua perspectiva de vida, já a outra, mas próximo da realidade que vive a pessoa adulta e com uma bagagem social e cultural, mas definida, do que concerne a relação social e do trabalho.

Em suma, o diálogo entre os autores, em busca de uma necessidade voltada a funcionalidade do aprender, na modalidade EJA, traz como exemplo um possível plano de ensino, onde o direcionamento e as necessidades de ensino são emergentes e de interesse do sujeito. Não se trata de retirar unidades temáticas, mas sim, torná-las significativas e imediatas para o projeto de vida desta pessoa.

METODOLOGIA

O estudo ora apresentado, tem como pesquisa: abordagem-qualitativa, objetivo-explicativo, natureza-básica e como procedimento-bibliográfico. Tem como sugestão ações práticas e teóricas, voltadas a implementação de recursos instrumentais e metodológicos, que envolve o plano de ensino em uma perspectiva inclusiva-integrativa no contexto escolar, sob o título “Funcionalidade do Ensino: uma proposta educativa voltada as necessidades reais do aluno da EJA.

Qual a verdadeira necessidade da educação da modalidade EJA? Se iniciarmos por esta pergunta, trona-se mais fácil entender esse público, onde sua maioria anseia pela



aquisição de habilidades educacionais para resolver questões intelectuais, participativa como sujeito ativo em questões sociais e condições reais de exercer um trabalho, que atendam suas necessidades pessoais e familiares, ou seja, a educação como um instrumento de sobrevivência individual e coletiva.

Questionamentos como, “eles têm direito a tudo, por que só ensinar uma parte”?

Podemos responder, que a parte naquele momento que vai gerar uma transformação para esta modalidade, deve ser pensada e discutida entre os pares, quais as unidades temáticas devem ser mais ou menos macro, como os componentes curriculares podem abordar suas unidades, como avaliar e incluí-los de forma integrativa, o que fazer com o conhecimento extracurricular e como estimular projetos que venham enriquecer esse sujeito no sustento individual e coletivo.

Acredito, que estas questões são discutidas no âmbito educativo, como nos planos nacionais, estaduais e municipais de ensino. Levo a crê, que a comunidade escolar, voltada modalidade EJA, também!

As pesquisas científicas e amostras de experiências dos alunos do EJA, seria passo possível e imediato, para avaliar o quanto podem ir longe, se deve considerar o conhecimento prévio da pessoa, só assim pode-se ajustar e ampliar suas capacidades que já carrega. Isso é o ensino do EJA.

Abaixo, trouxemos a tabela 1, representada de um cronograma, que pode ajudar os professores em uma possível mudança de direção das práticas e teorias metodológicas, das suas ações educativas.

Já na tabela 2, está o modelo sugestivo da anamnese inicial do aluno, que é um dos documentos fundamentais para se iniciar um planejamento de ensino, voltado a inclusão-integrativa, dentro da proposta do plano de ensino construído na perspectiva da “Funcionalidade do Ensino”.

1 Tabela – Cronograma da Funcionalidade do Ensino

CRONOGRAMA DA FUNCIONALIDADE DO ENSINO												
TABELA	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
ANAMNESE INICIAL DO ALUNO												
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INDIVIDUAL												
AVALIAÇÃO												



DIAGNÓSTICA COLETIVA												
AValiação FORMATIVA DO ALUNO												
AValiação SOMATIVA DO ALUNO												
PROJETO INDIVIDUAL DO ALUNO												
PROJETO COLETIVO DOS ALUNOS												
PESQUISA DIRECIONADA AO TRABALHO												
CONTRIBUIÇÕES MULTIDISCIPLINAR DOS COMPONENTES CURRICULARES												
SIMPÓSIOS												
CONCLUSÃO DA ETAPA DE ACESSO												

Fonte: Parnamirim, 2024, produção do autor.

Tabela 2 – ANAMNESE DE FUNCIONALIDADE DO ENSINO

Identificação	Informações	Observações
Nome do Aluno		
Nome Social		
Data de Nascimento		
Endereço		
Contato		
Etnia/Cor		
Profissão		
Condições de Sobrevivência		
Condição Familiar		
Restrição Física		
Habilidade Tecnológica		
Recursos Tecnológicos		
Escrita		
Interpretação		
Cálculos		
Individualidade nas Relações		
Projeto de Vida		

Fonte: Parnamirim, 2024, produção do autor.

Estes documentos acima, são instrumentos facilitadores da compreensão da identificação da pessoa, seja está em condições especiais ou não. Desta forma, acreditamos que esta temática, irá contribuir para construção de um plano de ensino, próximo de ações de fim qualitativo e de uma Funcionalidade de Ensino, tornando este, mas próximo do real. Contribuindo com uma possível diminuição da evasão na EJA.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo, está ainda distante de acontecer, a proposta denominada “Funcionalidade do Ensino: uma proposta de educativa voltada as necessidades reais do aluno da EJA”, em uma perspectiva inclusiva-integrativa, tem uma grande tarefa, que é de ocupar planos de ensino, que sejam mais direcionados, a contribuição da comunidade escolar e fundamental, mais os atores principais, que são professor-aluno, terão que provar da fonte primeiro, e esse é o maior desafio para essa proposta.

Quanto a situação problema, identificou que realmente existe uma grande fragilidade nos planos que regem a EJA, e que a evasão escolar da educação de jovens e adultos, sobre cai de não ter um curriculum adequado, planejamentos sequenciais e plano de ensino voltados a funcionalidade da pessoa, desta forma, a evasão continuará sendo um “cano furado”, onde todos veem o efeito, mas não tratam a causa.

A metodologia, apesar de ser uma proposta, descreve as relações didáticas e metodológicas a serem incrementadas, com um caminho direcionado e pontual, desta forma, facilitando a ajustes possíveis e promissores.

Em síntese, este estudo traz facilidade de compreensão e desejo de balizar os caminhos a serem traçados, equalizando e intensificando a preocupação com a diminuição da evasão da educação de jovens e adultos da modalidade EJA.

REFERÊNCIAS

BRAGGIO, A. K.; SILVA, R.O projeto de vida no Novo Ensino Médio. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023041, 2023.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.9.394 de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga



a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 de fev. 2024.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Alunas e alunos da EJA. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.

CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.; KUENZER, A. Planejamento e educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1990.

GANDIN, Danilo. A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1995.

MEC, BRASIL. Ministério da Educação. Agenda Territorial de EJA. Site disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>> Acesso em: 20 de fev. 2024.

ENCCEJA. EJA 2024. Site disponível em: < [https://enceja2024.pro.br/eja-2024/#:~:text=EJA%202024%20C3%A9%20a%20sigla,para%20de%20estudar%20para%20trabalhar](https://enceja2024.pro.br/eja-2024/#:~:text=EJA%202024%20C3%A9%20a%20sigla,para%20de%20estudar%20para%20trabalhar.)> Acesso em: 20 de fev. 2024.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 15 de fev. 2024.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SANTOS, J.S. Entre Idas e Vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, PUCRS. Porto Alegre/RS, 2018.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. RIBEIRO, V. M. (Org.). In: Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

SOUZA, A.R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.25, n.03, p.123-140, dezembro, 2009.

SCHMITZ, Egídio. Fundamentos da Didática. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2006.



CAPÍTULO VI

A EDUCAÇÃO COMO UM MEIO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Paulo Francisco Alves⁵⁰.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-06

RESUMO: O tema desta pesquisa é a educação como um meio de transformação social, sendo que os caminhos da educação são vistos à luz da teoria, mas se enfrenta alguns problemas que precisam de solução, sendo apontadas sugestões para que essas soluções de fato ocorram. O principal objetivo é demonstrar que a educação é muito importante para a vida de cada pessoa para uma verdadeira transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Transformação. Problemas. Soluções.

EDUCATION AS A MEANS OF SOCIAL TRANSFORMATION

ABSTRACT: The theme of this TCC is education as a means of social transformation, and the paths of education are seen in the light of theory, but some problems are faced that need solutions, and suggestions are made so that these solutions actually occur. The main objective is to demonstrate that education is very important for each person's life for true social transformation.

KEYWORDS: Education. Transformation. Problems. Solutions.

INTRODUÇÃO

A educação transforma a sociedade se os agentes que atuam nela forem conscientes do que isso significa. O tema desta pesquisa é a educação como um meio social de transformação social. O trabalho tem como objetivos abordar, de forma sucinta, o tema, demonstrar que a educação é muito importante para a vida de cada pessoa e sugerir propostas de melhorar a educação no Brasil. A justificativa está no fato de que há ainda muitos problemas a serem enfrentados para a melhora da educação em nosso país. O trabalho terá três breves partes: na primeira, um referencial teórico, na segunda parte, alguns problemas enfrentados pela educação e na terceira, várias propostas e sugestões de como melhorar o aspecto educacional brasileiro. No final, a conclusão demonstrará as relações estabelecidas.

50 Pós-graduando em História e Geografia, com graduação em Tecnologia de Segurança no Trânsito . UNICV - Centro Universitário Cidade Verde. UNIFACVEST - Centro Universitário Facvest. <http://lattes.cnpq.br/7254029496271297>. E-mail opaulofranciscoalves@gmail.com



DESENVOLVIMENTO – OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO

À LUZ DA TEORIA

A Educação é vista como ato de conhecimento e transformação social, tendo um certo cunho político. O resultado da desse tipo de educação é observado quando o sujeito pode situar-se bem no contexto de interesse (Nassif; Kautscher, 2010). Para Emediato (1978)

A educação é considerada um poderoso instrumento para um rápido crescimento económico e para a mobilidade individual. Como fonte de produtividade, implica a pretensão de que os indivíduos podem beneficiar-se a si próprios mostrando-se capazes de tirar vantagem da dinâmica da sociedade industrial.

Não há como discordar desses autores, pois todas as pessoas com grandes dificuldades sociais são aquelas que não tiveram uma educação de qualidade. Com a mesma visão estão Cardoso, Neto (2015, p. 280) quando afirmam que

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. É através da prática educativa que os indivíduos adquirem conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas sociais e políticas da coletividade.

A visão de ser sujeito da história, em vez de objeto, autoriza o professor a construir, com autonomia, projetos pedagógicos próprios, que contemplem trabalhos coletivos e individuais (Cardoso; Neto, 2015, p. 280). A educação precisa, cada vez mais, de escolas e professores comprometidos com projetos inovadores para que a sociedade reconheça seu valor e se beneficie cada vez mais.

ALGUNS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELA EDUCAÇÃO

Como todos os setores da sociedade, a educação enfrenta problemas, como preparo deficiente de professores, pouco interesse de alunos, falta de participação dos pais e responsáveis nas ações escolares, carência de material de apoio nas escolas, bibliotecas inexistentes e/ou com acervo pouco qualificado.



Ao longo do tempo, a profissão docente tem passado por inúmeras mudanças que envolvem o âmbito histórico, cultural, social, político e econômico, tendo que se adequar às novas realidades e exigências que lhe são impostas (Pereira, 2014, p. 8).

Morais (2017, p. 2) destaca que as políticas públicas para a educação, na maioria das vezes, não são cumpridas conforme o planejado, acarretando incalculáveis prejuízos para a educação. A autora segue afirmando que:

são escolas sucateadas, sem infraestrutura adequada, sem carteiras apropriadas, sem higiene adequada, professores insatisfeitos com os salários que recebem, violência crescente no ambiente escolar, drogas ilícitas, por falta de medidas de segurança e de regras duras contra alunos indisciplinados, entre outros problemas que só se avolumam cada vez mais (Morais, 2017, p. 2).

A referida autora menciona ainda que há uma luta para que aqueles que vão à escola, possam frequentá-la. Há também uma luta para fazer com que aqueles que estão na escola vejam a mesma como algo atraente e que nela permaneçam (Morais, 2017). Com essas e muitas outras implicações, é necessário que pense em soluções para todos esses problemas.

ALGUMAS POSSÍVEIS SOLUÇÕES

O que fazer para que a educação, de fato, se transforme em soluções de transformação social?

Um dos caminhos a serem percorridos pelos futuros professores e por aqueles que já são professores é fazer emergir um novo olhar dos estudantes para a educação, fazendo-os engajar-se em uma nova perspectiva de educação (Braga; Oliveira; Custódio, 2013, p. 5). Para conseguir este novo olhar, será necessário, conforme Libâneo (2008) que o professor se apresente como sendo autoridade moral, utilizando-se do conjunto das qualidades de personalidades a ele atribuídas. Esse autor segue afirmando que o professor precisa ter dedicação profissional, sensibilidade, senso de justiça, além de traços de caráter, para assim ser reconhecido, respeitado e valorizado no exercício do seu magistério.



Na atualidade, a tecnologia já invadiu todos os âmbitos sociais e o mesmo precisa também acontecer na educação, ou seja, na escola. Para Silva (2016, p. 10):

O meio educacional atualmente apresenta um cenário determinante para que haja agilidade, rapidez e assertividade na escolha dos recursos da tecnologia para atender as necessidades tanto dos alunos quanto dos professores no processamento das novas informações, bem como, um projeto pedagógico eficiente e eficaz.

Isso indica de que a escola, para ter uma educação de transformação social de que seus alunos serão os beneficiários, precisa, com urgência, adequar-se a todos os cenários em que a tecnologia – especialmente a virtual – está enquadrada.

Para que a educação de transformação social de fato ocorra, deve-se atentar para que:

- Os professores estejam adequadamente preparados para os desafios da escola hodierna;
- Os alunos estejam conscientes de que precisam se dedicar cada vez mais aos estudos e à pesquisa para aumentar seus conhecimentos, aproveitando-se de todos os recursos tecnológicos existentes;
- A comunidade precisa ver a escola como uma instituição que necessita de todo o apoio possível para que não lhe faltem recursos a fim de exercer seu papel social.
- O governo é obrigado a investir o máximo de recursos na educação e valorizar os professores para que possam realizar seu trabalho com a máxima eficiência.

Enquanto a educação não receber o apoio necessário no Brasil, igual aos países bem desenvolvidos, sempre mais problemas surgirão. Para evitar que isso se perpetue, será necessário que as escolas assumam e desenvolvam projetos de valorização do saber de seus alunos e que as aulas se tornem mais adequadas aos novos tempos, tornando-se, com isso, também mais agradáveis aos alunos.

Nem só de professores dando aulas se constitui uma escola, mas também da participação de agentes da comunidade que desenvolvam programas, oficinas, eventos criativos, entre outros.



Está na hora de a escola não ser notícia apenas quando ocorrem problemas, como agressões, tráfico de drogas, abandonos, assaltos, entre tantos mais, mas também porque realiza projetos de valorização, conquista de prêmios, participação de olimpíadas com as da Matemática e da Língua Portuguesa. A escola precisa ter nome citado em jornais, revistas e na mídia falada sempre com exemplos de como se faz algo diferente para o bem dos alunos e de suas famílias.

CONCLUSÃO

A educação constitui-se na transformação social pelo trabalho dos docentes que devem estar preparados para enfrentar esse importante desafio. A família e os filhos alunos devem estar igualmente conscientes de seu papel, a comunidade não pode se furtar do compromisso de apoio às entidades educacionais e o governo deve cumprir seu papel em dotar os espaços educacionais dos recursos necessários para que desempenhem adequadamente seu papel e valorizem devidamente os professores. Os teóricos elencados neste trabalho contribuem para uma melhor compreensão dos conteúdos apresentados.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, A. M. M.; NETO, A. C. C. Educação como possibilidade de transformação social. XV Safety, Health and Environment World Congress. July 19 - 22, 2015, Porto, PORTUGAL.

EMEDIATO, C. A. Educação e transformação social. *Análise Social*, vol. XIV (54), 1978-2.º, 207-217. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223988831F4kNP5ba1Hw59NP3.pdf> Acesso em 20 out. 2018.

FAUSTINO, E. M. B.; SILVA, A. C. O.; RODRIGUES, E. C. Problemas enfrentados pelos docentes em sala de aula. IX Congresso Nacional de Educação. PUCP. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9447_6834.pdf Acesso em 21 out. 2018.

MORAIS, V. M. M. Considerações sobre economia e educação brasileira. *Revista Educare*, João Pessoa, PB, v. 1, n.2, p. 133-148, jul./dez. 2017. ISSN 2527-1083.

NASSIF, L.; KAUSCHER, P. A educação como agente social de transformação. 2010. Disponível em <https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/a-educacao-como-agente-social-de-transformacao> Acesso em 20 out. 2018.



PEREIRA, L. A. S. Os desafios enfrentados pelos professores na atualidade. Guarabira-PB: Universidade Estadual da Paraíba, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/12506/1/PDF%20-%20LUCICL%C3%89A%20APARECIDA%20DOS%20SANTOS%20PEREIRA.pdf> Acesso em 21 out. 2018.

SILVA. A. M. Avaliando a percepção da tecnologia digital na educação por professores: um estudo exploratório. Americana-SP: 2016. Disponível em: https://unisal.br/wpcontent/uploads/2017/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Anderson-Mendes-da-Silva.pdf Acesso em 21 out. 2018.



CAPÍTULO VII

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes⁵¹; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas⁵²;

Liane Batista de Aquino⁵³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-07

RESUMO: A leitura é uma atividade presente em diversos ambientes e com múltiplas finalidades em nossas vidas: no trabalho, na escola, em casa. Por essa razão, a prática da leitura deve ser estimulada desde a mais tenra idade. A importância e a necessidade da leitura são amplamente reconhecidas por grandes estudiosos da educação. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é destacar a importância da leitura desde a Educação Infantil, demonstrando como ela pode influenciar a vida da criança e o papel do professor como incentivador desse processo. Pretende-se também evidenciar o valor da leitura infantil para a formação de futuros leitores e, conseqüentemente, de indivíduos críticos. Por fim, analisaremos os benefícios que a leitura pode trazer ao desenvolvimento do conhecimento, entre outros aspectos, durante a infância. Para isso, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, baseada em livros e artigos científicos que abordam o assunto, e em autores conceituados como Bamberger (1995), Colomer e Camps (2000), Souza (2008) e Vieira (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Educação Infantil. Incentivo. Desenvolvimento da criança.

READING IN EARLY EARLY EDUCATION: CONTRIBUTION TO CHILDREN'S DEVELOPMENT

ABSTRACT: Reading is an activity present in different environments and with multiple purposes in our lives: at work, at school, at home. For this reason, the practice of reading should be encouraged from a young age. The importance and necessity of reading are widely recognized by major education scholars. In this context, the objective of this article is to highlight the importance of reading from Early Childhood Education onwards, demonstrating how it can influence a child's life and the role of the teacher as a promoter of this process. It is also intended to highlight the value of children's reading for the training of future readers and, consequently, critical individuals. Finally, we will analyze the benefits that reading can bring to the development of knowledge, among other aspects, during childhood. To achieve this, we adopted bibliographical research as a methodology, based on books and scientific articles that address the subject, and on renowned authors such as Bamberger (1995), Colomer and Camps (2000), Souza (2008) and Vieira (2004).

KEYWORDS: Reading. Child education. Incentive. Child development.

51 Mestranda em Ciências da Educação. Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

52 Professora da UFRN. Doutoranda em Educação. Mestra em Ciências da Educação (CECAP). <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

53 Professora Pedagoga. E-mail: Liane.aquino123@gmail.com



INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática muito importante em nossas vidas, pois através dela podemos aprender, ensinar e conhecer o mundo em que vivemos. Além disso, a escrita, presente em todo lugar e com uma grande diversidade de textos, necessita da leitura para sua interpretação.

O estímulo à leitura deve começar desde cedo, tanto no contexto escolar, como, principalmente, no contexto familiar. Para isso, a criança precisa criar um vínculo afetivo com a leitura, tendo essa prática como um momento de prazer e diversão e não apenas uma obrigação, em que nós adultos temos a missão de sermos os incentivadores deste interesse e, posteriormente, firmarem gosto pela leitura.

Um dos grandes desafios enfrentados atualmente pelas escolas é o de tornar seus alunos bons leitores e, para isto, é preciso que todos os responsáveis pelo ensino estejam convictos que a leitura é de extrema importância para a vida do indivíduo, e que todos podem e devem influenciar essa prática.

De acordo com Bamberger (1995), é preciso incentivar a leitura a ponto de fazer com que o aluno se sinta bem e realizado ao ler, sendo esta, uma ferramenta que levará ao aprendizado e ao desenvolvimento da visão crítica, mas que precisa ser degustada com divertimento para que amplie o gosto pela leitura nos alunos, estimulando-os à leitura permanente de diferentes textos.

Pretende-se neste estudo, analisar o ensino de leitura na Educação Infantil, ressaltando a sua importância e contribuição para tornar o indivíduo um bom leitor e, posteriormente, um cidadão crítico, com capacidade criadora, despertando prazer, emoções, descobertas e conduzindo-o a uma melhor compreensão da vida e do mundo, pois entendemos que a leitura é uma fonte inesgotável de conhecimento e informação.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (Brasil, 1997).

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica com base em livros e artigos científicos, auxiliando na obtenção de informações que permitiram que o estudo seja analisado sobre nova visão e fundamentação teórica. Segundo Gil (2002, p.



45), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A construção deste trabalho efetivou-se a partir da necessidade de levarmos ao conhecimento da sociedade o poder do hábito da leitura. Ler é apoderar-se de conhecimento. A leitura valoriza a autonomia intelectual e social do indivíduo, motivando e desafiando a capacidade de transformar e compreender o contexto em que se vive e ser apto a modificá-lo de acordo com a sua necessidade.

LEITURA: IDEIAS E PERSPECTIVAS

No atual contexto informacional, destacado pelos avanços tecnológicos e o uso acelerado de tecnologias de informação e de comunicação, a busca pela informação e pelo conhecimento tem sido um processo contínuo e necessário, pois sem eles o indivíduo ficaria excluído socialmente ou permaneceria no estado de ignorância perante o contexto informatizado.

De acordo com Souza (2008, p. 01), “O conhecimento pode ser encontrado através da leitura e esta, por sua vez, possibilita formar uma sociedade consciente de seus direitos e de seus deveres; possibilita que estes tenham uma visão melhor de mundo e de si mesmos”.

A leitura permite a interação entre os indivíduos não podendo ser compreendida apenas como a decodificação de símbolos gráficos, ela deve fazer sentido ao leitor, provocando no indivíduo o entendimento de seus significados para então ser colocada em prática no ambiente em que este está inserido. Segundo Vieira (2004, p. 02):

A aprendizagem da leitura está intimamente relacionada ao processo de formação geral de um indivíduo e à sua capacitação para as práticas sociais, tais como: a atuação política, econômica e cultural, além do convívio em sociedade, seja na família, nas relações de trabalho dentre outros espaços ligados à vida do cidadão.

Percebe-se então que ler não é apenas decodificar os signos, mas é uma construção de raciocínio através de informações que o texto traz, somadas aos conhecimentos prévios



do leitor, permitindo chegar a conclusões diante do exposto. Leitura presume entendimento da mensagem que é recebida através dos textos, imagens e demais meios.

Colomer e Camps (2000) defendem que a leitura é um processo para obtermos informações de variados assuntos, e sua compreensão varia conforme os conhecimentos prévios que o indivíduo já possui, em um processo de elaboração desses conhecimentos antes do entendimento dessa informação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 47), a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, que pode ser entendido como leitores que usam desse recurso para atender suas necessidades ou exercer atos de cidadania.

Na trilha do mesmo entendimento, Souza (1992) afirma:

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Os livros (didáticos, literários, contos, quadrinhos) são instrumentos relevantes para liberar a emoção. Lendo as narrativas, as crianças podem descobrir e sentir medo, alegria, empolgação, compaixão, bem como vários outros sentimentos importantes para seu desenvolvimento. Por isso, estimular o interesse por livros é, além de uma forma de cuidado, atenção e carinho, uma importante atitude que contribui para fomentar o hábito da leitura e o desenvolvimento da criança.

A PRÁTICA DA LEITURA DURANTE A INFÂNCIA

A infância é uma fase da vida marcada por inúmeras descobertas, a criança a todo momento interage com novos universos, e a leitura é uma dessas novidades com que ela se depara e que pode marcar positivamente esse momento, dependendo do estímulo que ela receba. Fanny Abramovich (1995) relata em uma de suas obras sobre a importância das histórias e da leitura na vida das crianças.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para



ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, 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 [...] (Abramovich, 1995, p. 16,17).

Durante o desenvolvimento infantil, além da idade, existem outros fatores que influenciam no estágio de leitura em que a criança se encontra: seu amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual, bem como seu conhecimento sobre os mecanismos de leitura.

Martins (1989) chama a atenção para o contato sensorial com o livro, pois antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura. Na criança, a leitura através dos sentidos revela um prazer singular; esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro, motivam-na para a concretização do ato de ler o texto escrito.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ambiente escolar é um espaço privilegiado no que diz respeito ao contato de leitores e livros, e deve estar impregnado com o propósito da formação dos leitores. A escola é um local favorável ao estímulo grupal pela leitura, onde além do professor, os alunos podem estimular uns aos outros com o desejo pela leitura.

Fazer uma criança ler não é apenas mera uma atividade de distração ou obrigação por parte dos educadores, mas deve ser uma das principais tarefas desenvolvidas no contexto escolar.

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (Brasil, 1997).

É fundamental que os professores planejem métodos que possam fazer com que os alunos adquiram o gosto pela leitura. O trabalho dos professores precisa ser



direcionado para atrair as crianças para a leitura, para que elas obtenham mais conhecimento e que isso lhes proporcione um aprendizado mais sólido.

O educador precisa pensar em métodos pedagógicos para organizar e explorar a leitura na escola, visando sempre buscar o desenvolvimento infantil, promovendo o potencial criativo e intelectual, através da construção de significados e conhecimentos que auxiliem a criança na interação social, ou seja, a leitura precisa ser usada como ferramenta do ensino lúdico, proporcionando prazer e descoberta (Fernandes, 2010, p. 08).

Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverá na criança um hábito que poderá acompanhá-la pelo restante da vida. Moura (2008, p. 1) ressalta que:

É objetivo da escola e das famílias em geral proporcionar às crianças o acesso ao conhecimento e a formação de indivíduos críticos, comprometidos consigo mesmo e com a sociedade, capazes de intervir modificando a realidade, automotivados e aptos a buscar o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuo, o que passa pela formação de leitores competentes.

Ao se pensar em leitura, a escola precisa entender que esta não é simplesmente uma atividade auxiliar da escrita e os professores precisam formar leitores para toda a vida, caso contrário, os problemas com a leitura continuarão interferindo de forma negativa no desempenho escolar dos alunos.

Além da importância significativa que o professor tem no incentivo para a formação do leitor é necessário levar em consideração também as condições de infraestrutura e materiais que a escola fornece para o trabalho. Neste contexto, a biblioteca escolar é um ambiente muito importante, considerada uma das forças dentro da escola, e junto com o professor pode intensificar o poder de incentivar a leitura e desenvolvimento intelectual por parte dos alunos.

A biblioteca de uma escola torna-se complemento da educação formal, ao oferecer múltiplas possibilidades de leitura e, com isso, levar os alunos a ampliar seus conhecimentos e suas ideias acerca do mundo. Pode contribuir para a formação de uma atitude positiva, frente à leitura e, em certa medida, participar das ações da comunidade escolar. (Fragoso, 2002, p. 127)



Uma biblioteca bem estruturada e adaptada às crianças é capaz de promover total interesse destes alunos, onde a criança aprenderá a gostar de ler, e se interessará pela leitura.

Percebe-se que a escola, depois da família, possui papel relevante como mediador entre o aluno e a leitura, devendo continuar, ampliar e sistematizar o processo iniciado no ambiente familiar na formação do gosto pela leitura.

A FAMÍLIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A família é a instituição responsável por iniciar a construção dos valores necessários à formação social da criança, desde os religiosos, éticos morais até os de conduta. A formação do leitor inicia-se assim, no âmbito familiar e se processa em longo prazo, tendo durante este processo diversos mediadores.

O estímulo à leitura deve ser iniciado com o hábito de ler em família, fazendo da leitura algo cotidiano, pois esse é um processo que a torna algo simples e natural. Mas a realidade é outra, muitas vezes, a família não participa da educação para a leitura. (Cassiano, 2009, p. 8).

A família como espaço de orientação, construção da identidade do indivíduo deve promover o ato de ler para que, ao ser incorporado nas mediações domésticas, construa aos poucos o gosto pela leitura.

De acordo com Vieira (2004, p. 04):

Sendo, portanto, uma miniatura da sociedade, a família se fortalece e como espaço privado de vivência, e é nesse interior do novo modelo familiar que o gosto pela leitura se intensifica. O gosto pela leitura se constitui em atividade adequada a esse contexto de privacidade doméstica.

Os pais podem iniciar a construção do hábito pela leitura através de atos simples, como: contar histórias para os filhos dormirem, presentear as crianças com livros, incentivar os filhos a contarem histórias em casa, assim haverá sempre uma troca de conhecimentos e surgirá nas crianças o real prazer pela leitura.

Se as crianças forem educadas em um ambiente onde a leitura é privilegiada pelos pais, possivelmente teremos um leitor que continuará a ter gosto pela leitura. Porém, se



os pais e familiares não apreciam a leitura, será necessário encontrar alternativas para desenvolver nelas o gosto pela leitura.

Segundo a pedagoga Cláudia Onofre (2009), a criança que traz o hábito da leitura de casa é mais participativa, se coloca no lugar do outro, tem uma imaginação fértil e mais facilidade em partilhar objetos, espaço e conhecimento. “A criança que não teve a mesma vivência pode ter mais dificuldade em se expor e apresentar um comportamento mais tímido. O hábito da leitura é encorajador, tem o poder de abrir horizontes e levar as crianças a desbravar o mundo.”

A leitura na família pode ser exercitada através de vários materiais, tais como jornais, revistas, livros e revistas em quadrinhos, caderno de receitas, bíblia. Não é o ambiente socioeconômico que vai determinar o prazer pela leitura, mas a convivência com esses materiais e o estímulo dos pais e familiares, pois todos os incentivos são válidos para a construção do gosto pela leitura.

OS BENEFÍCIOS DA LEITURA

A leitura oferece a qualquer pessoa uma infinidade de conhecimentos, é como uma porta que uma vez aberta irá oferecer incalculáveis riquezas para o intelecto, formando neste indivíduo uma nova mentalidade.

Algumas pessoas infelizmente não sabem é que, enquanto a criança absorve as informações contidas em um livro por exemplo, a sua capacidade de compreensão aumenta gradativamente. A partir da leitura infantil podem surgir grandes benefícios para a sociedade.

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. [...] É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação de consciência de mundo das crianças e dos jovens (Coelho, 2000, p. 15).

O ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor. Por meio delas, a criança, no caso, consegue extrair diversas informações, podendo ser mantidas, modificadas ou desenvolvidas durante a absorção do conteúdo. Assim, quando a criança é inserida no



mundo da leitura é possível que vários questionamentos antes existentes sejam por fim compreendidos.

A leitura possibilita ainda além do acesso a informações, a melhoria e o aumento do vocabulário. Ao ler e observar o emprego das palavras até então desconhecidas, a criança assimila a grafia correta e o contexto em que são usados os novos termos. O estímulo à criatividade é outro benefício advindo da leitura, não só na idade escolar, pois a literatura estimula a imaginação, incentivando a criança a criar suas próprias histórias e por conseguinte aplicar o conhecimento adquirido em novas situações de vida.

A leitura é uma atividade que contribui também para o controle e a redução do estresse e da ansiedade. Apenas com alguns minutos de leitura diários é possível ver resultado neste sentido. O hábito da leitura é fundamental não só para ampliar o conhecimento, mas, inclusive, para a formação da cidadania, pois através da leitura a criança terá, certamente, uma nova perspectiva acerca dos acontecimentos do mundo real que o cerca e poderá adquirir conhecimentos para poder futuramente opinar e debater com consciência sobre qualquer tema dentro da sociedade.

CONCLUSÃO

Atualmente, muito se tem discutido sobre a importância da leitura e quais os verdadeiros benefícios para quem a pratica, principalmente no que se trata da literatura infantil. A prática da leitura é um hábito que deve ser implementado na vida das crianças de forma natural, aos poucos e com calma, mostrando em sua essência seus benefícios e sua importância, para que a mesma não se sinta na obrigação de ler, mas que esta ação seja realizada de forma prazerosa, e haja compreensão por parte dela do que seja uma leitura eficiente. É, sem dúvida, fundamental que a criança compreenda o sentido deste aprendizado, pois só assim saberá a real importância da leitura para sua vida.

As habilidades tecnológicas e suas facilidades têm promovido um distanciamento quanto aos livros, é preciso contudo saber equilibrar essas duas atividades. Este fator merece atenção principalmente por parte da família para não prejudicar o



desenvolvimento intelectual das crianças, mediante o uso contínuo e desenfreado dessas tecnologias no dia a dia.

É notório, através dos resultados desta pesquisa, que o hábito da leitura oferece muitos benefícios, tanto para o corpo quanto para a mente. E que é fundamental para o desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional a prática da leitura. Todos esses benefícios terão um significativo efeito tanto imediato quanto a longo prazo, podendo contribuir para o maior sucesso pessoal e profissional da criança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil, gostosuras e bobices. São Paulo, Scipione, 1995.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 2.

CASSIANO, Adriana Aparecida. O prazer de ler: o incentivo da leitura na educação infantil. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. São Paulo: Artmed, 2000.

FERNANDES, Gilmar de Jesus. Leitura na Educação Infantil: benefícios e práticas significativas. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2010.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. Revista ACB, Santa Catarina, v. 7, n.1, 2002. Disponível em: <[dici.ibict.br/archive/00000883/01/Rev\[1\].AC-2005-78.pdf](http://dici.ibict.br/archive/00000883/01/Rev[1].AC-2005-78.pdf)>. Acesso em: 01/05/2020.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MOURA, Gilnei Luiz de. Planejamento Estratégico. São Paulo, 2008.

ONOFRE, Claudia. A importância da leitura em família para o desenvolvimento escolar. 2009. Disponível em <https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/educacao/alfabetizacao-e-leitura/a-importancia-da-leitura-em-casa/> acesso em 08/04/2020.



SOUZA, L. B. M. A Importância da Leitura para a Formação de uma Sociedade Consciente. Revista UNIRB [online], Salvador, v.1, n.2, p. 101-110, 2008-2009. Disponível em: http://www.unirb.edu.br/pdf/revista/REVISTA_CIENTIFICA_v1_n002.pdf. Acesso em: 05/04/2020.

SOUZA, Renata Junqueira de. Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

VIEIRA, Leticia Alves. Formação do leitor: a família em questão. In: Seminário Biblioteca Escolar, III, 2004, Belo Horizonte. III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>. Acesso em: 12/04/2020



CAPÍTULO VIII

BRINCANDO COM BITS E BYTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Letícia Cristina de Andrade Cauhy⁵⁴.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-08

RESUMO: Esse texto buscou descrever o desenvolvimento de uma atividade pedagógica inovadora envolvendo Grafite Digital com alunos da Educação Infantil de uma escola pública em Aparecida de Goiânia, focada no período de transição entre a pandemia e o pós-pandemia de COVID-19. O objetivo principal foi entender como integrar práticas pedagógicas que combinem dispositivos digitais com interações físicas, atendendo as complexidades da educação de crianças nesta fase inicial da Educação Básica. A metodologia adotada foi exploratória e descritiva, baseada na integração da revisão de literatura sobre o uso do grafite digital na Educação Infantil com a prática observada em campo investigativo, que serviu para moldar uma experiência educacional rica e interativa, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados demonstraram que a atividade de grafite digital não apenas enriqueceu o aprendizado, mas também promoveu a expressão criativa das crianças, interação social e consciência cultural. A atividade permitiu uma fusão harmoniosa do aprendizado com dispositivos digitais, expandindo os horizontes cognitivos e sociais dos alunos. Conclui-se que o grafite digital é um recurso pedagógico eficaz na Educação Infantil, especialmente para introduzir conceitos de diversidade e inclusão de maneira prática e envolvente. Essas descobertas são relevantes para a prática educacional contemporânea, sugerindo que tais abordagens interativas podem ser amplamente adotadas para melhorar o desenvolvimento integral das crianças no contexto educacional atual.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Educação Infantil. Cultura Digital.

PLAYING WITH BITS AND BYTES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This text aimed to describe the development of an innovative pedagogical activity involving Digital Graffiti with Early Childhood Education students at a public school in Aparecida de Goiânia, focused on the transition period between the pandemic and post-pandemic of COVID-19. The main objective was to understand how to integrate pedagogical practices that combine digital devices with physical interactions, addressing the complexities of educating children at this initial stage of Basic Education. The methodology adopted was exploratory and descriptive, based on integrating the literature review on the use of digital graffiti in Early Childhood Education with the practice observed in investigative fieldwork, which served to shape a rich and interactive educational experience, in accordance with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). The results demonstrated that the digital graffiti activity not only enriched learning but also promoted the children's creative expression, social interaction, and cultural awareness. The activity allowed for a harmonious fusion of learning with digital devices, expanding the cognitive and social horizons of the students.

54 Universidade Federal de Goiás/Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1380729331125021>. Número ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6724-0234>. E-mail: leticia_andrad@yahoo.com.br



It is concluded that digital graffiti is an effective pedagogical resource in Early Childhood Education, especially for introducing concepts of diversity and inclusion in a practical and engaging manner. These findings are relevant to contemporary educational practice, suggesting that such interactive approaches could be widely adopted to enhance the holistic development of children in the current educational context.

KEYWORDS: Pandemic. Early Childhood Education. Digital Culture.

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos da pandemia da Covid-19, fui confrontada com uma realidade inesperada que transformaria profundamente o cenário educacional no Brasil. Diante de uma nova doença quase invisível, fomos forçados a fechar escolas em todo o país, criando um caleidoscópio de desafios e incertezas sem precedentes. Nesse contexto, as atividades escolares físico-presenciais, foram suspensas ou emergencialmente adaptadas, empurrando a todos para uma crise que se estenderia muito além das expectativas iniciais (Lima, 2020).

Assim, inspirada nas discussões sobre a prática cotidiana inaugurada por Certeau (2012), decidi investir nas mudanças pedagógicas que se fizeram necessárias. Logo, com esse texto, narrarei como, em meio à turbulência provocada pelas consequências da pandemia, busquei, mesmo após esbarrar em tantos obstáculos, superá-los para enriquecer o aprendizado das crianças na Educação Infantil.

Dessa forma, o objetivo do texto é narrar o desenvolvimento de uma atividade pedagógica envolvendo o “grafite digital” (Santos, 2012, p. 136), realizada por alunos da Educação Infantil de uma escola pública em Aparecida de Goiânia. Contudo, não se pretende apenas relatar uma experiência, mas apresentar uma como uma atividade produzida na contiguidade dos tempos da pandemia para o pós-pandêmica, pode ser usada para atender as complexidades da escolarização de crianças na primeira etapa da Educação Básica.

Adiante, explorarei como as práticas pedagógicas, que entrelaçam dispositivos digitais ao contexto da presencialidade física, foram conduzidas de forma harmoniosa, ressaltando a importância das tecnologias contemporâneas para além das emergências extraordinárias que vivenciamos durante o caos pandêmico.



DESENHANDO A BRINCADIERA: OS ASPECTOS METODOLÓGICOS

A atividade pedagógica desenvolvida está fundamentada em uma prática investigativa exploratória descritiva, cuja exposição reflete um conjunto de ações de uma determinada realidade vivida e que fomenta informações relevantes para a comunidade acadêmico-científica (Lazzarin, 2017).

Sendo assim, inicialmente escolheu-se a página do buscador acadêmico Google Scholar para recuperar a literatura científica especializada, delimitando como recorte temporal as pesquisas produzidas entre os anos de 2020 e 2024. Foram mapeados artigos, dissertações e teses que se voltaram para uma proposta pedagógica que compreendia os usos do Grafite Digital com crianças na Educação Infantil. Para localizar os estudos relativos ao tema, foram utilizados os seguintes descritores: Educação Infantil, Grafite Digital, Pandemia e Brincadeiras. Após o levantamento de referencial teórico, identificou-se indícios de como os profissionais da Educação Física realizam práticas pedagógicas usando o Grafite com crianças na etapa da Educação Infantil.

Em seguida, em meio ao vasto conjunto de temas curriculares que a Educação Física oferece, sob a luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tracei linhas imaginárias para desenhar experiências educativas que promovessem aprendizados significativos e, dessa forma, convidei cada criança, doravante participante, a pintar sua própria jornada de descobertas, atendendo aos cinco campos de experiência da BNCC: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017). Estes campos não apenas coloriram nossas atividades, mas também fundamentaram legalmente a intervenção pedagógica.

A aventura criativa foi desenvolvida em uma escola pública da cidade de Aparecida de Goiânia, um município localizado no estado de Goiás. Nessa instituição, uma vez na semana, no contexto do componente curricular de Educação Física, cuja aulas tem duração de 50 minutos, as crianças dos agrupamentos IV e V, moviam-se ao ritmo do aprendizado dos temas da Cultura Corporal (Coletivo de Autores, 1992).

Durante um bimestre, as aulas, ora ao ar livre no pátio, ora dentro dos limites de nossas salas, os participantes entrelaçavam dispositivos digitais, gestos e movimentos, e assim faziam brotar a matéria prima para a composição desse texto. Dentro desse espaço



escolar, que acolhe os primeiros passos na Educação Infantil, apesar dos desafios de infraestrutura tecnológica disponível, foi possível negociar com a gestão da instituição o empréstimo de forma temporária de computadores e smartphones, que se tornaram pincéis para pintar nossa cena educativa.

Com isso, nas páginas que seguem, desenho a enredo de como, com esses recursos digitais, nossos participantes, através de uma experiência educativa que mesclava harmoniosamente os mundos físico e virtual, expandiram os horizontes imaginativos, cognitivos, sociais, dentre outros do gênero.

PARA COMEÇAR... VAMOS ABRIR A RODA?

Inspirada nos referenciais especializados que tratam dos usos do grafite em ambientes educativos (Santos, 2013), delineei objetivos específicos para nossa jornada. A saber: despertar a expressão criativa das crianças através do grafite digital, entrelaçar o uso de dispositivos digitais no contexto da Educação Infantil, cultivar a interação pela brincadeira entre os participantes e tecer uma conexão entre o grafite e a expressão de afetos em um mundo que despertava pós-pandemia. Finalmente, dediquei-me a reunir os insumos necessários e a organizar uma estrutura física que convidasse as crianças para um agir coletivo, onde cada um pudesse contribuir para a construção do mosaico de criatividade e aprendizado.

A ação que desenhei foi esquematizada para se desdobrar em etapas, carinhosamente chamadas de encontros, cujos detalhes e reflexões serão compartilhados nas seções que se seguem. No entanto, o ritmo desses encontros dançou ao compasso das emoções infantis; não foi um processo linear ou consecutivo. Conforme as marés emocionais de nossos pequenos participantes oscilavam, certos encontros precisaram ser revisitados ou adiados, assegurando assim um ambiente de aprendizado acolhedor.

O produto dessa narrativa culminou na cocriação de um grafite digital colaborativo, tecido durante as atividades de Educação Física. De certo, a materialização desse projeto não foi apenas uma atividade; transformou-se em uma celebração que uniu o grafite às práticas contemporâneas da cibercultura, resultando em uma experiência enriquecedora para cada criança envolvida.



ENCONTROS

O primeiro encontro começou ao ritmo do rap “Canção Infantil”⁵⁵, criado pelo artista Cesar MC. A letra da música apresenta uma crítica profunda, empregando termos do cotidiano (Certeau, 2012) e elementos da literatura infantil, o que justificou sua escolha como um eficaz instrumento provocativo nessa ocasião inicial. Ao retratar a vida diária da vasta maioria da população, a canção evocou nas mentes dos participantes imagens da desigualdade social que permeia também o mundo das crianças, fazendo com que as brincadeiras parecessem realistas demais.

Enquanto assistiam ao clipe do rap pelos smartphones cedidos para a realização da atividade, os participantes seguiam organizados em grupos, experimentando um ambiente de estímulo ao diálogo colaborativo (e muita brincadeira!). Nesse contexto, foram compartilhadas ideias através de perguntas, permitindo que novas respostas fossem exploradas, sendo a base de tais reflexões os desafios enfrentados durante a pandemia.

Motivados pelo vídeo do rap, os questionamentos mais frequentes que emergiram foram: o que você pensou quando descobriu que não podia mais sair de casa? Foi bom ou ruim quando não podia mais ver os amigos? Você brincava de quê na sua casa? Como você fazia para brincar sozinho? E agora, o que você mais gosta de fazer? Com tais questionamentos foi possível criar canais de conversas dinâmicos entre os participantes para, dessa forma, acessar e compartilhar aprendizados ou emoções vivenciados durante a crise sanitária, ou seja, retomar as “recordações-referências” (Josso, 2004, p.40) do processo formativo que atravessou o cotidiano de cada participante.

Encerramos esse momento refletindo sobre a variedade de interações vivenciadas por cada membro do grupo, fornecendo respostas fundamentais para orientar a futura construção do grafite.

O encontro subsequente foi inspirado com o rapper BK, ao som de “O que sobra disso”⁵⁶. Essa música ajudou a refletir sobre o que permaneceu após o esforço coletivo de atravessar o período pandêmico, um aspecto crucial para a educação socioemocional, dada a natureza transitória dos eventos que marcaram o cotidiano de cada participante

Nesse encontro, revisamos as conversas do primeiro dia e, influenciados por esses

55 Disponível em: <https://youtu.be/Ri-eF5PJ2X0?si=cL1pH3A7KoflOXYV>

56 Disponível em: <https://youtu.be/y1mI6vbXOJU?si=t6afTcQVtFeaIYr6>



diálogos, notamos que houve divergências de opiniões em relação a algumas respostas, o que conduziu à formulação de novas interpretações para desafios antigos. Conforme destaca Freire (2014), esse resultado era previsível, pois, ao contrário dos métodos convencionais de ensino, que impõem conteúdos de forma definitiva, a educação através da problematização baseia-se em processos dialógicos de aprendizagem, tratando os conteúdos como questões a serem exploradas coletivamente. Essa abordagem promove autonomia e interação, incentivando os participantes a investigar e refletir em um ambiente de liberdade criativa.

Ao final do encontro, convidei os participantes a compartilharem o que mais apreciaram durante a atividade, narrando suas partes favoritas. O encontro foi concluído com intervenções que destacaram o prazer de aprender em conjunto, reforçando o sentimento de pertencimento ao grupo.

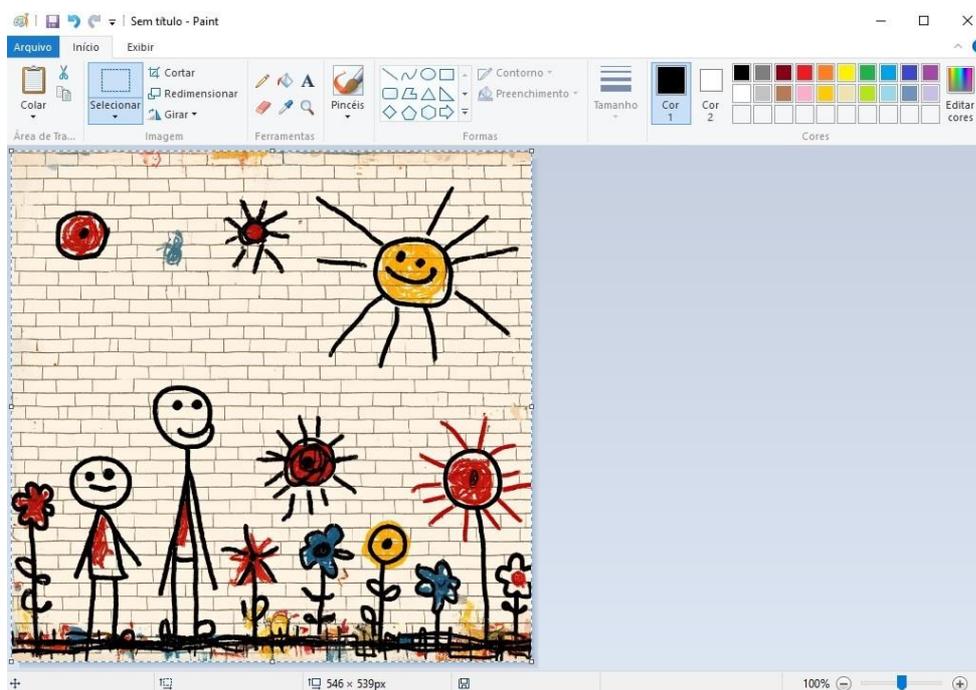
O encontro derradeiro se concentrou na realização do grafite digital, empregando o conjunto de ideias e propostas que emergiram durante os encontros anteriores, marcado por um avanço significativo no aprendizado dos participantes. Assim, para agregar valor a esse momento, as crianças foram introduzidas ao trabalho de Diogo Rustoff, um praticante de arte urbana de Goiânia⁵⁷. Elas mergulharam em sua trajetória e, especialmente, aprenderam como ele se inspira para criar suas intervenções urbanas utilizando a técnica do estêncil, que envolve a reprodução de imagens através de moldes recortados. Sobretudo, esse encontro ampliou a percepção dos participantes sobre como o grafite pode ser um veículo para a expressão emocional.

Dessa forma, os participantes ficaram fascinados com a possibilidade de capturar aspectos do dia a dia e retratar as interações entre as pessoas e o ambiente urbano em suas obras. Inspiradas por essa descoberta, as crianças foram encorajadas a incorporar elementos semelhantes em seu grafite digital, transformando essa última fase em uma janela de oportunidade para aplicar de forma prática e inventiva o que haviam aprendido.

57 Para conhecer mais sobre o artista, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=ULfi9ahSXRI&t=150s>



Figura 1 – Produto final “Grafite Digital”



Fonte: acervo da autora

Ao longo da criação do grafite digital (Figura 1), as crianças compartilharam histórias sobre sentimentos de ansiedade, insegurança e tristeza, manifestados em diferentes intensidades. No entanto, ao explorar essas emoções e debater as experiências que as motivaram, escolheram um caminho que promoveu um ambiente seguro para a criação de uma nova obra na tela do computador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados da ação formativa é possível sustentar a existência de aprendizado dos participantes, cujo envolvimento ativo nas atividades fomentou o desenvolvimento de habilidades interativas de maneira ética com o contexto social e cultural que os cerca. Assim, cada encontro realizado foi uma oportunidade para explorar e vivenciar o grafite, integrando-o aos temas da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992), e assim, enriquecendo a experiência educacional no contexto da Educação Infantil.

Adicionalmente, a valorização da diversidade cultural foi uma pedra angular desse processo. Com isso, as crianças conseguiram forjar representações positivas, especialmente em relação à cultura negra, ao conhecerem expressões corporais, vocabulário e músicas que refletem o cotidiano afro-brasileiro, abordadas de maneira



respeitosa e integral, evitando estereótipos e visões fragmentadas (Gomes, 2011).

A produção do grafite digital (Santos, 2013), também permitiu que os participantes refletissem sobre as alterações nos hábitos de vida ocasionadas pelo confinamento da pandemia, e como essa nova realidade permitiu que enxergassem o cotidiano sob lentes renovadas. Assim, perceberam o valor dos dispositivos digitais como recursos educacionais criativos, capazes de enriquecer e diversificar as dinâmicas de ensino e interação, abrindo caminhos para modelos educacionais híbridos em um mundo progressivamente interconectado.

Por fim, embora o grau de envolvimento tenha variado entre os participantes, com alguns demonstrando mais entusiasmo que outros, a iniciativa visou elevar e destacar a cultura contemporânea, permitindo o exercício do protagonismo infantil. Tal abordagem reforçou a importância da contribuição individual para o sucesso coletivo, enfrentando o desafio de conceber, desenvolver e executar a atividade exclusivamente no âmbito digital, e assim, aproveitando a oportunidade para abraçar novos saberes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011
- JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- LAZZARIN, Luís Fernando. Pesquisa em Educação. 1. ed. Santa Maria: Repositório Digital da UFSM, 2017. 15 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15782/Licenciatura_Educacao_Especial_Pesquisa_em_educacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: fev. 2024.
- LIMA, Rafael. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. *Physic: Revista de Saúde Coletiva*, 30(2), p. 1-10, jul. 2020.



SANTOS, Denise Mônaco dos; TRAMONTANO, Marcelo. “A parede no digital é mais lisa!” Hibridismos urbanos e grafite digital. In: SIGraDi 2012. [Anais do 16º Congresso Ibero-Americano de Gráficos Digitais], Brasil - Fortaleza, 13-16 de novembro de 2012, pp. 135-139, 2012. Disponível em: <http://papers.cumincad.org/data/works/att/sigradi2012_198.content.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.



CAPÍTULO IX

APLICAÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PELO ENFERMEIRO NA GESTÃO HOSPITALAR

Silvia Souza Lima Costa⁵⁸.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-09

RESUMO: A inteligência emocional é a capacidade de reconhecer, entender e gerir as próprias emoções e as dos outros, fundamental para alcançar objetivos. No contexto da enfermagem, essa habilidade permite ao enfermeiro gestor promover uma gestão equilibrada, resultando em assistência segura e um ambiente de trabalho harmonioso. Utilizando estratégias que fomentam o bem-estar laboral, contribui positivamente para a gestão hospitalar e na relação entre clientes e equipe. Segundo Coleman, envolve autoconsciência, controle de impulsos e avaliação das reações, facilitando o pensamento e criando um grupo produtivo e harmonioso. Esta revisão bibliográfica analisa a aplicação da inteligência emocional na tomada de decisões por enfermeiros gestores em organizações de saúde. Foram incluídos artigos em português publicados entre 2017 e 2023. O objetivo é verificar os benefícios da inteligência emocional na atuação do enfermeiro, como impacto na equipe, qualidade de vida, atendimento aos pacientes e minimização de conflitos no ambiente de trabalho. A gestão de pessoas com inteligência emocional aprimora habilidades humanas e traz benefícios satisfatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Emocional. Gestão de Pessoas. Enfermeiro. Assistência.

APPLICATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE BY NURSES IN HOSPITAL MANAGEMENT

ABSTRACT: Emotional intelligence is the ability to recognize, understand and manage one's own emotions and those of others, fundamental to achieving goals. In the context of nursing, this skill allows the nurse manager to promote balanced management, resulting in safe care and a harmonious work environment. Using strategies that promote well-being at work contributes positively to hospital management and the relationship between clients and staff. According to Coleman, it involves self-awareness, impulse control and evaluation of reactions, facilitating thinking and creating a productive and harmonious group. This literature review analyzes the application of emotional intelligence in decision-making by nurse managers in healthcare organizations. Articles in Portuguese published between 2017 and 2023 were included. The objective is to verify the benefits of emotional intelligence in nurses' performance, such as impact on the team, quality of life, patient care and minimization of conflicts in the work environment. Managing people with emotional intelligence improves human skills and brings satisfactory benefits.

KEYWORDS: Emotional Intelligence. People management. Nurse. Assistance.

58 Hospital São Lucas
enfervsilviasouzalimacostac@gmail.com

de Mineiros. <http://lattes.cnpq.br/4788894285516238>. E-mail:



INTRODUÇÃO

A inteligência emocional é uma habilidade que o ser humano possui em reconhecer, absorver e administrar as emoções para alcançar seus objetivos, o enfermeiro possuidor de tão habilidade em sua gestão produzirá uma gestão equilibrada refletindo na assistência segura e ambiente harmonioso, gerindo com estratégias que promovem o bem estar no ambiente laboral contribuindo positivamente na gestão hospitalar entre clientes e equipe; o enfermeiro ao utilizar a inteligência emocional juntamente com o suporte técnico científico nesse ambiente facilitará a resolução de conflitos (Alves, 2021).

Segundo Coleman, a inteligência emocional está relacionada com a capacidade de reconhecer as próprias emoções, manter o autocontrole, controlar os impulsos, avaliar as reações em si e nos outros, administrando as reações para que haja equilíbrio em ambas as partes envolvidas, facilitando o pensamento, a inteligência emocional é a capacidade de ser autoconsciente de suas emoções e ao mesmo tempo detectar nos outros as suas emoções, tal atitude produz um grupo de pessoas bem produtivo, talentoso e harmonioso (Leite, 2019; Alves, 2021).

As emoções têm o poder de influenciar a reação das pessoas interferindo no comportamento diante dos obstáculos inesperados do cotidiano, tanto na vida familiar quanto no profissional, a complexidade das emoções impulsiona o relacionamento profissional da equipe de enfermagem a seus clientes, a complexidade que envolve os cuidados a seres humanos dotados de emoções fragilizadas necessita de uma assistência segura e de profissionais equilibrados emocionalmente (Souza, 2020).

A inteligência emocional aplicada pelo enfermeiro gestor contribui na minimização de desconfortos relacionais que afetem a comunicação e as emoções, promove a humanização e respeito entre a equipe e o atendimento aos clientes, tornando o ambiente de trabalho harmonioso da enfermagem e clientela; ao conhecer as suas próprias emoções é possível lidar melhor com o próximo reconhecendo e controlando os seus impulsos, desenvolvendo o autoconhecimento, motivando a persistir em seus propósitos, manter positivo e impedir que a ansiedade interfira na capacidade de relacionamento, sendo autoconfiante e empático (Souza, 2020).



Trata-se de uma revisão bibliográfica sobre a aplicação da Inteligência Emocional utilizada por parte do enfermeiro gestor nas tomadas de decisões dentro das organizações, a qual é de suma relevância no processo interno de relacionamento dentro do desenvolvimento das organizações, como critério de inclusão foram estabelecidos os artigos no idioma português, estar relacionado com o tema, e terem sido publicados entre os anos de 2017 a 2023; os de critérios de exclusão foram os textos incompletos, literaturas em versões apenas em resumos.

O objetivo desta pesquisa é verificar a atuação do enfermeiro utilizando a inteligência emocional, os benefícios que dela advém, repercute na equipe tendo impacto no relacionamento e qualidade de vida dos envolvidos, na vida profissional e pessoa, no atendimento da assistência aos pacientes; a gestão de pessoas realizada pelo enfermeiro utilizando a inteligência emocional minimiza os conflitos existentes, sendo esse obstáculo muito relevante no meio de trabalho; a gestão possibilita aprimorar as habilidades e competências humanas, sendo os benefícios da inteligência emocional satisfatório.

DESENVOLVIMENTO

A gestão de pessoas em ambientes de saúde utilizando a inteligência emocional, pelo gestor, possibilita a colaboração dos envolvidos na equipe local onde o trabalho exige um olhar crítico e ao mesmo tempo equilíbrio das emoções, a fim de manter a segurança emocional que interfere na saúde mental e no relacionamento das pessoas (Massarollo, 2022; Oliveira, 2021).

A inteligência emocional é a capacidade que o indivíduo possui em reconhecer as emoções em si próprio e do outros e ao mesmo tempo, assimilá-la, raciocinar, e ter a competência de exprimi-la, quem a possui são pessoas com facilidade de adaptação, criativas com bom relacionamento e bem desenvolvidas, com senso de responsabilidade e capacidade de manter-se na postura ética profissional, proporcionando o equilíbrio na dinâmica organizacional (Alves, 2021; Oliveira, 2021).



Segundo Leite (2019), é necessário prestar atenção ao equilíbrio entre as habilidades e as próprias necessidades e como atender a essas necessidades, para que os indivíduos não desenvolvam atrações compulsivas que prejudiquem a sua própria satisfação pessoal, pois não conseguem formar relacionamentos fortes e consistentes, embora pareçam agradáveis para outros e o relacionamento mantém sempre superficiais e insatisfatórios (Leite, 2019).

O gestor é um formador de valores, e um receptor de todas as emoções do seu ambiente organizacional somado ao seu ambiente pessoal. Ele precisa ter a capacidade de trabalhar suas emoções e a dos outros, e estar capacitado a lidar com pessoas de forma hábil nos diferentes setores organizacionais. A capacidade de entender o que está sentindo e o que os outros sentem contribui para uma comunicação eficaz, a inteligência emocional permite evitar a falta de comunicação, fazer suposições, tirar conclusões, enviar uma mensagem dura, tornando difícil a pessoa ouvir o que estamos dizendo, o que normalmente se transforma em conflito (Leite, 2019).

A comunicação envolvida na inteligência emocional reconhece as necessidades dos clientes através da empatia levando a desenvolver atitudes na organização que conduza ao atendimento satisfatório do cliente, no alcance das suas expectativas durante momentos de aflição no cuidado e as incertezas em períodos de doenças no âmbito hospitalar, tais ações tornam a gestão eficaz e eficiente pois contribuem para o desenrolar das tarefas com segurança (Gimenez, 2020).

A gestão que utiliza o diálogo juntamente com a inteligência emocional consegue assimilar as causas que envolve conflitos permitindo decisões favoráveis, contribuindo para uma assistência segura através da interação da equipe e mantendo um local com qualidade na prestação de cuidados, resolvendo as causas sem ser imparcial e sem transtorno individual, revelando a eficiência do enfermeiro em um profissional capacitado, através da atitudes para consigo mesmo e com os outros na gestão da inteligência emocional (Silva, 2018).

O trabalho do enfermeiro na área gerencial exige conhecimentos e competências que o habilitam a participar dos processos decisórios e assumir papel relevante no direcionamento das políticas de recursos humanos nas instituições (Freitas et al., 2006),



a utilização da inteligência emocional possibilita o equilíbrio no enfermeiro gestor, controla e direciona a tomada de decisões, redireciona o comportamento da equipe e lidera, desenvolvendo resultados positivos e assistência segura (Santos, 2022).

O processo de trabalho gerencial é complexo, atua como supervisor, diretor, coordenador, administrador, responsável pela organização do serviço de enfermagem, cabendo ao gestor o estabelecimento de manual de normas e rotinas, a garantia de procedimentos técnicos, protocolos, dimensionamento de pessoal de enfermagem, escala de enfermagem e formação de comissões de ética e de educação continuada, visando à segurança dos pacientes assistidos, segurança da equipe e clima organizacional equilibrado (COFEN, 2019).

Segundo SANTOS, o uso da inteligência emocional contribui no equilíbrio emocional, conduz o comportamento ético na equipe, desenvolve resultados positivos, o gestor que utiliza da inteligência emocional tem facilidade de adaptação às dinâmicas organizacionais, são criativas, possuem capacidade de adaptação aumentada e facilidade frente as mudanças, com uma abordagem humana e confiabilidade nas relações no seu ambiente de trabalho (Santos, 2022).

DISCUSSÃO

A gestão do enfermeiro baseada na inteligência emocional influencia na organização e no empenho dos profissionais da equipe de enfermagem, contribui para minimizar fatores psicossociais, desenvolve um ambiente de trabalho com segurança no emprego, desenvolve a alegria e contribui para o bem-estar durante a jornada laboral, proporciona também ao próprio enfermeiro gestor a segurança em manter a sua profissão com sentimentos de utilidade e credibilidade (Gimenez, 2020).

Segundo Gimenez (2020), a assistência prestada ao clientes no ambiente hospitalar pode ser prejudicada com as incertezas e níveis de estresse elevado, visto que o ambiente hospitalar é um lugar onde se faz necessário a comunicação e gestão eficientes para que possa ser alcançados os objetivos e bem estar tanto para o doente quanto para o profissional, a utilização da inteligência emocional através da gestão do enfermeiro é



importante para que aja cuidados de enfermagem com qualidade baseada na empatia e prestação de serviços, gestão qualificada na comunicação assertiva com a família e equipe de enfermagem (Gimenez, 2020).

A gestão de pessoas utilizando a inteligência emocional busca o equilíbrio entre as demandas da assistência aos clientes e o bem-estar do colaborador dentro da equipe, sendo essa vivência que interfere na potencialidade da execução das tarefas, pois engloba as dimensões de aceitação do grupo, autonomia individual, relacionamento construtivo e influenciando no crescimento profissional e pessoal (Oliveira, 2020).

A gestão da inteligência emocional pode ser aplicada quando os colaboradores falam de suas emoções, onde lembranças são trazidas à tona, revivendo as experiências no ambiente hospitalar, a gestão das emoções podem ser traduzidas em benefícios direcionados a uma assistência segura, interligadas com os sentimentos equilibrados através da gestão das emoções, contribuindo para a satisfação pessoal, como profissional e ao cliente, em contrapartida, o emocional desequilibrado por parte do colaborador produz problemas na relação da equipe e prejudica o desempenho de suas funções durante a jornada de trabalho, tendo queda na produtividade e insatisfação dos envolvidos (Alves, 2021).

O gestor que utiliza a inteligência emocional desenvolve no ambiente de trabalho reações emocionais agradáveis, companheiro, com posicionamento de percepção, capacidade de motivar, contribui para o desenvolvimento individual e influencia a equipe na capacidade de gerenciar as próprias emoções diante de situações desagradáveis; a inteligência emocional dos enfermeiros pode ser desenvolvida e treinada a qualquer momento e essa postura melhora as competências da gestão do enfermeiro (Silva, 2018)

A fim de favorecer uma prescrição de enfermagem que desenvolvem a prescrição de cuidados a serem aplicadas na assistência dos pacientes durante a permanência em casa de saúde, a modalidade da gestão da inteligência emocional ainda necessita de treinamento em situações complexas e até mesmo corriqueiras, pois a inteligência emocional é afetada pelas próprias características individuais (Souza, 2020).

A autorregulação emocional através da inteligência emocional influencia no profissionalismo e atitudes tomadas diante de situações contraditórias que tiram a



harmonia e interfere na conduta tomada diante dos obstáculos no ambiente hospitalar, lugar propício a terem pessoas com o emocional abalado e por instabilidade emocional fragilizado diante das enfermidades, requerendo então um gestor que comanda a sua equipe, através de uma estabilidade emocional que reflete positivamente em seus cuidados e desenvolvimento de suas capacidades profissionais (Souza, 2020).

RESULTADO

A gestão da inteligência emocional através do enfermeiro gestor na assistência permite a identificação dos sentimentos do colaborador envolvidos durante a assistência prestada, ao identificar as emoções, compreender as emoções dos envolvidos e geri - los de modo sensato produzirá uma gestão qualificada, qualidade de vida, minimizando os conflitos; controla as reações e promove o crescimento individual e intelectual da equipe, resultando em um atendimento mais humanizado e acolhedor ao cliente (Santos, 2022; Souza, 2020; Oliveira, 2020).

O relacionamento embasado no reconhecimento das emoções por parte do gestor, possibilita o agir correto, a inteligência emocional utilizada desenvolve a capacidade de gerenciar as emoções, mesmo contra a opinião dos outros, produzindo confiabilidade na assertividade das suas ações através da autoconfiança, uma gestão baseada na justiça e equidade diminui as desigualdades no meio da equipe, diminui as incertezas e insegurança do trabalho, influencia na felicidade e a realização profissional, otimiza o desempenho do colaborador refletindo em pessoas equilibradas, fortalece o realinhamento de atitudes, valores e comportamentos (Budde, 2020; Souza, 2020).

O gestor que tem habilidade de administrar as suas emoções através da inteligência emocional enxerga aspectos positivos tanto em situações favoráveis quanto desfavoráveis, sendo capaz de visualizar soluções para os problemas, não se limitando apenas aos obstáculos, relacionando com pessoas de mau humor, pessimistas, que não têm uma visão de futuro, sendo capaz de transmitir a elas sensações positivas, refletindo no ambiente de trabalho e na assistência prestada (Silva, 2018).



A inteligência emocional ao ser aplicada na gestão pode melhorar as chances de uma vida bem-sucedida, permitir que os indivíduos absorvam novos conhecimentos, melhorem as relações interpessoais e intrapessoais, aumentem a produtividade, aumentem a autoestima e a automotivação e, assim, sejam capazes de transmitir sentimentos à pessoa com a emoção. com quem se relacionam e os sentimentos positivos que proporcionam benefícios por meio da inovação (Leite, 2019).

Segundo Aragão (2023), uma gestão que influencia nas emoções da equipe produz colaboradores com capacidade de adaptar os seus sentimentos internos e as respostas emocionais, através da inteligência emocional desempenhando um papel modelador na energia vital de produtividade (Aragão, 2023).

Alves, 2021, afirma que as emoções bem administradas pelo gestor influenciam os colaboradores a buscarem o aperfeiçoamento e novos conhecimentos, interferindo positivamente no relacionamento melhorando a qualidade de vida interpessoal e intrapessoal, aumenta a autoestima, a automotivação, proporciona sentimentos de realização positividade na execução das tarefas, contribuindo para uma assistência qualificada (Alves, 2021).

Ao se preocupar tão somente com a opinião do outro, o ser humano pode se tornar vazio e infeliz. Isso pode ocorrer com a troca dos valores pessoais pelos esperados e transformará o indivíduo em um “camaleão social”. O sintoma de que a pessoa esteja agindo desta maneira é que mesmo aparentando ser extremamente agradável aos olhos alheios, ela não consegue alicerçar relacionamentos sólidos e consistentes, estes são sempre superficiais e insatisfatórios. Em razão disto, o mais favorável é que haja o equilíbrio entre o que se deseja e o que o próximo espera, desta maneira, o indivíduo se tornará completo (Leite, 2019).

O gestor possuidor do autocontrole e autopercepção, que são capacidades relevantes para uma liderança eficaz, tem a capacidade de identificar os pontos positivos e negativos e através da inteligência emocional controlar a emoção e a razão, agindo com equidade na resolução de dissabores e gerenciando a equipe em prol da harmonia e sucesso entre a equipe o qual reflete no atendimento final no ambiente hospitalar (Silva, 2018; Oliveira, 2021).



CONCLUSÃO

A gestão do enfermeiro utilizando a inteligência emocional no ambiente hospitalar, transforma o ambiente num lugar agradável e equilibrado, gerenciar as emoções se faz necessário, a gestão com a empatia e percepção é capaz de motivar, desenvolver o companheirismo durante o horário de trabalho. Produzindo uma gestão equilibrada no respeito mútuo, sem individualidade, tornando os envolvidos da equipe com capacidade de suportar as reações emocionais, tanto as que cooperam na alegria ou dissabor e expressá-las de como racional, diminuindo os conflitos ou situações que envolvem o desrespeito, diminuindo os níveis de estresse, contribuindo para uma gestão eficaz, com uma comunicação aberta, onde as tarefas realizadas produz satisfação aos clientes.

A equipe gerida por um gestor com inteligência emocional reconhece as necessidades de sua equipe e de seus clientes, desenvolve atitudes que atendam a todos, diminuindo a tensão no ambiente hospitalar, gerando o equilíbrio entre o que se deseja e o que o próximo espera, o gestor com capacidade de gerir a inteligência emocional bem desenvolvida possui a relação entre a razão e a emoção, gerando capacidade de agir, gerenciar e resolver os desafios diários do cotidiano, a inteligência emocional leva a tona a ferramenta do conhecimento técnico científico a autopercepção e o autocontrole frente ao papel do gestor com sucesso.

REFERÊNCIA

- ALVES, I. R. . (2021). A Inteligência Emocional: Influência Na Vida Profissional E Nas Organizações. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 7(12), 300–307. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i12.3386>
- ARAGÃO, A. G. *Relação Entre As Habilidades De Inteligência Emocional E A Resposta A Comportamentos Destrutivos Por Profissionais De Saúde De Hospital Público. Trabalho Conclusão De Curso Universidade Federal do Ceará, Faculdade De Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Curso de Enfermagem, Fortaleza, 2023.*
- BUDDE, C.; SILVA, N. Impactos na percepção de felicidade no trabalho após um processo de redução nas políticas e nas práticas de gestão de pessoas. *Psicol. caribe*, Barranquilla, v. 37, n. 1, p. 40-69, abr. 2020. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-



- 417X2020000100040&lng=pt&nrm=iso>. Epub 05-Maio 21.
<https://doi.org/10.14482/psdc.37.1.305.56>.
- COFEN, (2019). Nursing Now quer formar enfermeiros líderes e ampliar mapa de inovações. <[http://www.cofen.gov.br/nursing - now - quer - formar - enfermeiros - lideres - e- ampliar - mapa-de-inovacoes_75531.html](http://www.cofen.gov.br/nursing-now-quer-formar-enfermeiros-lideres-e-ampliar-mapa-de-inovacoes_75531.html)>.
- GIMÉNEZ, E.M.C.; CASTELLA, R.E.; PRADO, G.VJ. Empathy, emotional intelligence, and communication in Nursing: The moderating effect of the organizational factors. *Rev. Latino-Am. Enfermagem.* 2020;28:e3333 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.3286.3333>.
- LEITE, E. D., SILVA, M. J. P. da ., & Pontes, P. H. de A. . (2019). O Uso Da Inteligencia Emocional: Como Ferramenta Da Gestão Pública Na Tomada De Decisões. *Revista Psicologia & Saberes*, 8(11), 305–319. <https://doi.org/10.3333/ps.v8i11.987>
- MASSAROLLO, M. C. K. B.; FERNANDES, M. F.P.; SANTOS, J. S. Ética e Gerenciamento em Enfermagem. In. LIMA, A. F.C. Gerenciamento em Enfermagem. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2022, pg 13 a 20
- OLIVEIRA, K. T. .; DAL BEN , L. W. . Perceptions assigned by nurses on the relationship between innovation and nursing. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 6, p. e44910616063, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i6.16063. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16063>. Acesso em: 15 oct. 2023.
- SILVA, A. C. S.A; RODRIGUES, A. A; AMARAL, R. M; SILVA, M. A. X. M; Inteligência Emocional No Cotidiano Do Enfermeiro. *Revista Científica UMC Edição Especial PIBIC*, v. 3, n. 3 (2018). □ ISSN 2525-5250
- SANTOS, E. C. do N. M. dos .; SANTOS, E. A. dos; CAETANO, C. E. P. .; OLIVEIRA, C. E. R. de; ANDRÉ, B. A. de A. S. .; MAIA, L. F. dos S. Inteligência emocional e sua influência na prática diária do enfermeiro. *Revista Remecs - Revista Multidisciplinar de Estudos Científicos em Saúde*, [S. l.], p. 55, 2022. Disponível em: <https://www.revistaremece.com.br/index.php/remecs/article/view/1025>. Acesso em: 23 out. 2023.
- SOUZA, L., P., C.; LOPES, A.; FAISCA, M., FORTUNA, T., PRÍNCIPE, F., & MOTA, L. (2020). Inteligência emocional do enfermeiro na abordagem ao doente crítico: estudo qualitativo. *Revista de Investigação & Inovação em Saúde*, vol.3(2). 39-48. doi.org/10.37914/riis.v3i2.97



CAPÍTULO X

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: A EFICÁCIA DA JUSTIÇA MULTIORTAS EM FACE DA JUDICIALIZAÇÃO EXCESSIVA⁵⁹

Alice Bezerra Barroso⁶⁰; Hadassa Paiva Pinheiro⁶¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-10

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar a efetividade da Justiça Multiportas na resolução de conflitos em face do processo judicial convencional, abordando sobre a aplicação do sistema multiportas na solução de litígios, apontando os benefícios que os meios alternativos proporcionam às partes, e demonstrando os pontos negativos acarretados pela judicialização excessiva no ordenamento jurídico brasileiro. Para tanto, verifica-se a teoria do Tribunal Multiportas do professor norte-americano Frank Sander, estudo voltado à utilização dos novos métodos de solução de controvérsias, verificando a forma de aplicação do sistema desenvolvido por ele, bem como os seus critérios essenciais. Seguidamente, observa-se a aplicação dos métodos alternativos nos litígios econômicos da União Europeia, apontando os benefícios acarretados pela Justiça Multiportas além do continente americano. Posteriormente, faz-se a análise da legislação brasileira vigente, a fim de verificar de que forma a Justiça Multiportas está disposta no ordenamento jurídico nacional, e se sua aplicabilidade está amparada pelo direito pátrio. Examina-se, por fim, dados estatísticos referentes a quantidade de demandas que tramitam perante o Poder Judiciário brasileiro, bem como a duração dos processos e os assuntos mais demandados, com o objetivo de avaliar de que maneira a Justiça Multiportas poderia contribuir para a resolução de controvérsias ser realizada de maneira célere e eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Justiça Multiportas. Tribunal Multiportas. Sistema Multiportas. Conflitos. Arbitragem. Mediação. Judicialização. Conciliação. Resolução de conflitos.

CONFLICT RESOLUTION: THE EFFECTIVENESS OF MULTIPORT JUSTICE IN THE FACE OF EXCESSIVE JUDICIALIZATION

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze the effectiveness of Multiport Justice in the resolution of conflicts in the face of the conventional judicial process, addressing the application of the multiport system in the solution of disputes, pointing out the benefits that alternative means provide to the parties, and demonstrating the negative points. caused by excessive judicialization in the Brazilian legal system. For that, the theory of the Multi-Door Court of the North American professor Frank Sander is verified, a study focused on the use of new methods of dispute resolution, verifying the way of application of the system developed by him, as well as its essential criteria. Then, the application of alternative methods in economic disputes in the European Union is observed, pointing out the benefits brought by Multiport Justice beyond the American

59 Artigo realizado sob a orientação do Prof. Me./Dr. Jorge Fernando Sampaio Monteverde.

60 Acadêmica do Curso de Direito da Faculdade La Salle Manaus. <https://orcid.org/0009-0009-4421-0097>. E-mail: 20891354@faculadelasalle.edu.br

61 Acadêmica do Curso de Direito da Faculdade La Salle Manaus. <https://orcid.org/0009-0003-1069-769X>. E-mail: 20892171@faculadelasalle.edu.br



continent. Subsequently, an analysis of the current Brazilian legislation is carried out, in order to verify how Multiport Justice is arranged in the national legal system, and if its applicability is supported by national law. Finally, statistical data regarding the number of demands being processed by the Brazilian Judiciary are examined, as well as the duration of the processes and the most demanded issues, with the objective of evaluating how Multiport Justice could contribute to the resolution dispute resolution to be carried out quickly and efficiently.

KEYWORDS: Multiport Justice. Multidoor Court. Multiport System. Conflicts. Arbitration. Mediation. Judicialization. Conciliation. Conflict resolution.

INTRODUÇÃO

O conflito é inerente ao ser humano e, conseqüentemente, do corpo social o qual está inserido, sendo necessário buscar formas de intermediá-los para que haja a manutenção da paz social. Devido aos avanços da tecnologia, ampliou-se o número de conflitos interpessoais, ganhando novos contornos, exigindo assim soluções mais eficazes e céleres, não limitando-se a via judicial tradicional.

Em atenção às necessidades contemporâneas, aplicadores do direito no mundo todo buscaram métodos alternativos para a resolução de controvérsias, sendo pioneiro o professor da Universidade de Direito de Harvard, Frank Sander (1979), o qual desenvolveu a Teoria do Tribunal Multiportas, também conhecida como Justiça Multiportas. Este propôs o desenvolvimento de um sistema que fornecesse procedimentos jurídicos diversos a fim de solucionar os conflitos corriqueiros da sociedade, realizando-se uma análise criteriosa do conflito em si para encontrar a melhor maneira de solucioná-lo.

O congestionamento de processos perante o ordenamento jurídico nacional, deu causa a diversos estudos e iniciativas em busca de resoluções que trouxessem novas perspectivas para a prestação jurisdicional, com o intuito de atender às necessidades das relações contemporâneas, sendo a criação da Lei nº 13.105 de 2015 uma das principais iniciativas que motivaram a adoção do sistema de justiça multiportas na resolução de conflitos. Assim, o Sistema de Justiça Multiportas foi implantado no Brasil, tendo como objetivo modernizar e reorganizar o judiciário brasileiro, tornando-o mais célere, eficiente e acessível, visando principalmente combater a judicialização excessiva.



Dessa forma, o objetivo do presente artigo corresponde a análise da eficácia da Justiça Multiportas na resolução de conflitos em face da judicialização, demonstrando as implicações da aplicação efetiva do Sistema Multiportas no ordenamento jurídico brasileiro, principalmente no tocante a concretização do princípio da celeridade processual (art. 5º, LXXVIII, CF), examinando-se a aplicabilidade do referido sistema também no âmbito internacional com o intuito de criar um panorama comparativo.

Nesse sentido, o presente trabalho possui grande relevância para a área de Direito Processual Civil, principalmente para os aplicadores do direito, haja vista que trata de temática recente, mas ainda pouco utilizada no cotidiano dos advogados no Brasil, devido ao fato do processo judicial ser o meio de resolução de conflitos que prevalece no cenário nacional, sendo pouco exploradas as demais “portas” disponíveis no ordenamento jurídico brasileiro.

A JUSTIÇA MULTIPORTAS NO ÂMBITO INTERNACIONAL

ORIGENS DA TEORIA DO TRIBUNAL MULTIPORTAS

No mundo contemporâneo, tanto as relações humanas quanto os conflitos ganharam novos contornos, exigindo novas percepções sobre os meios de resolução de controvérsias, trazendo diversos debates entre aplicadores do direito no mundo todo a respeito das melhores formas de solucionar os conflitos de maneira célere e eficaz, reformulando o entendimento de que apenas o processo tradicional era capaz de pôr fim ao litígio de maneira satisfatória.

Na década de 1970, devido ao panorama do crescente número de processos em trâmite perante o Judiciário dos Estados Unidos, bem como a longa duração de tramitação, o seu alto custo e a insatisfação popular com o sistema jurídico devido a resolução das demandas, cresceu o interesse pelo estudo de formas complementares para a solução de controvérsias. Assim, no ano de 1976 foi realizada a conferência *The Pound Conference: Perspectives on Justice in the future*⁶², que visava analisar as causas da

62 Conferência Nacional sobre as Causas da Insatisfação Popular com a Administração da Justiça, de 1976, em St. Paul, Minnesota. A conferência recebeu o nome de Roscoe Pound, professor de direito de Havard, e centrou-se na



insatisfação popular com o sistema judicial estadunidense, no intuito de obter uma nova perspectiva quanto as futuras resoluções de litígios.

Na oportunidade, o professor da Universidade de Direito de Harvard, Frank Sander, desenvolveu a Teoria do Tribunal Multiportas (ou Justiça Multiportas) durante sua palestra sobre resolução de conflitos, denominada “Variedades de processamento de conflitos” (Varieties of Dispute Processing⁶³). Sua proposta era voltada para a gestão adequada dos conflitos, o que permitiria o uso eficiente dos recursos dos Tribunais, gerando assim uma diminuição de custos e de tempo para as partes envolvidas, bem como para o próprio Judiciário e, conseqüentemente, acarretaria a redução do número de controvérsias futuras.

Neste aspecto, vale transcrever as criteriosas ponderações das autoras Lilia Sales e Mariana Sousa (2011, p. 207):

O modelo idealizado por Frank Sander, denominado de Multidoor Courthouse System – Sistema das Múltiplas Portas, tinha como fulcro central oferecer soluções mais congruentes às peculiaridades de cada demanda, de forma mais efetiva, célere e de custeio razoável. Esse sistema consiste em disponibilizar vários mecanismos de solução de conflitos para os processos trazidos ao Judiciário. O conceito tem a premissa da noção de que há vantagens e desvantagens em cada caso específico ao usar um ou outro processo de resolução de disputas, sendo que a existência de várias possibilidades é a situação ideal (Sales; Sousa, 2011, p. 207).

Ao ser entrevistado pela professora Dra. Mariana Hernandez Crespo em 2008, para a realização de projeto piloto de pesquisa sobre meios alternativos de composição de conflitos no continente sul-americano, que deu origem a obra “Tribunal Multiportas: investindo no capital social para maximizar o sistema de solução de conflitos no Brasil”, publicada em 2012 pela editora Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro, o professor Dr. Frank Sander deu uma breve explicação sobre o conceito do Tribunal Multiportas:

A ideia inicial é examinar as diferentes formas de resolução de conflitos: mediação, arbitragem, negociação e “med-arb” (combinação de mediação e arbitragem). Procurei observar cada um dos diferentes

necessidade de "antecipação sistemática" do futuro, sendo discutido a resolução extrajudicial de conflitos e procedimentos mais rápidos e menos onerosos para a administração judicial (Sander, 1979).

63 O presente termo pode ser compreendido como “Variedades de processamento de conflitos”.



processos, para ver se poderíamos encontrar algum tipo de taxonomia para aplicar aos conflitos, que portas seriam adequadas a quais conflitos (Almeida; Almeida; Crespo 2012, p. 32).

Nesse sentido, o sistema multiportas busca outras formas de solucionar os desentendimentos que não a via judicial tradicional, analisando os métodos mais apropriados para cada caso concreto, dando atenção às suas particularidades, de modo que as partes da demanda saiam satisfeitas com o resultado, alcançando de fato uma resolução adequada e efetiva da controvérsia.

GESTÃO DO CONFLITO SOB A ÓTICA DO SISTEMA MULTIPORTAS

O sistema multiportas seria o instrumento de tratamento de conflitos com a finalidade de encaminhar a demanda à abordagem mais adequada, oferecendo caminhos variados e levando em consideração as suas peculiaridades, fornecendo formas alternativas à tradicional via judicial para a resolução das controvérsias.

Coerente com esse entendimento, ao tratar do desenvolvimento da Justiça Multiportas nos Estados Unidos, assim afirmou Frank Sander durante entrevista da Dra. Mariana Hernandez Crespo (2012, p. 34-35):

Foram criadas leis de âmbito estadual e federal sobre esse assunto. Uma lei interessante, existente em vários estados, diz que os advogados têm o dever ético de avaliar diferentes formas de resolução de conflitos em suas ações. Assim, quando alguém procura um advogado nesses estados — como Massachusetts, Colorado, New Jersey e muitos outros —, é preciso pesquisar várias opções com o cliente, exatamente como um médico faz quando alguém chega com alguma queixa. A pessoa diz: “estou com dor de estômago”, e o médico não responde: “bom, vou pegar meu bisturi para fazer a operação”. Os médicos precisam apresentar as suas opções: “você pode tomar remédios, ou não fazer nada, ou fazer uma operação”. Da mesma forma, os advogados precisam fazer a mesma coisa com os conflitos, o que leva naturalmente a um exame mais detalhado das opções para resolver o conflito. (Almeida; Almeida; Crespo, 2012, p. 34-35).

Nesse sentido, as demandas passariam por um tipo de “triagem”, devendo ser feita uma análise do caso por meio das informações pertinentes ao conflito, que seriam fornecidas pelos próprios litigantes, e a partir disso, seriam encaminhados para a “porta” mais adequada para solucionar o desentendimento, que a depender da situação, seria



mediação, arbitragem, negociação, “med-arb⁶⁴” (combinação de mediação e arbitragem) ou a própria judicialização convencional. Dessa maneira, as chances do resultado final ser satisfatório para ambas as partes interessadas são mais altas.

O professor Sander ainda propôs cinco critérios fundamentais a esse procedimento de triagem durante sua palestra sobre “Variedades de processamento de conflitos”, quais sejam:

a) Natureza do conflito: Se a lide não possui implicações ou diretrizes claras, tem a possibilidade de serem melhor solucionadas pelos próprios litigantes, sendo mais adequado a utilização de meios onde não haja interferência de um terceiro. Porém, se a demanda for repetitiva e rotinizada, a aplicação de processos adjudicatórios mais formais seria mais eficiente;

b) Relacionamento entre as partes: Deve-se analisar o relacionamento existente entre os litigantes, ou seja, se os sujeitos envolvidos possuíam uma relação anterior à disputa e/ou se tem relações de trato contínuo, ou se o relacionamento se deu apenas de forma pontual;

c) Valor da disputa: As despesas com a lide devem ser ponderadas, de modo que sejam proporcionais ao próprio montante que está em jogo, não devendo confundir-se o valor econômico do processo com o grau de complexidade do mesmo;

d) Custo com a resolução do conflito: Avaliação do custo-benefício da disputa, onde será quantificado os custos totais com a solução do litígio para cada “porta” disponível;

e) Duração da resolução do conflito: Avaliação do método que será capaz de solucionar a disputa de maneira mais rápida, havendo levantamento de dados estatísticos para determinar o tempo de cada método alternativo.

Portanto, o Sistema Multiportas analisaria cada caso concreto obedecendo os requisitos supracitados no intuito de direcionar as partes da disputa para o método mais indicado para solucionar o conflito, observando-se desde critérios relacionados ao nível

64 Método extrajudicial de resolução de conflitos que corresponde a combinação de mediação e arbitragem, mencionado por Frank Sander durante entrevista com a Dra. Mariana Hernandez Crespo (Almeida; Almeida; Crespo, 2012).



de convívio entre os litigantes e a necessidade de relação continuada entre estes, até qual método será menos oneroso para se chegar à pacificação de fato.

APLICAÇÃO DA JUSTIÇA MULTIPORTAS NA UNIÃO EUROPEIA

O legislador europeu tem reconhecido mais a utilização de métodos alternativos extrajudiciais para solucionar conflitos, avançando com a mediação, por exemplo, que proporciona maior celeridade e menor custo em disputas comerciais, civis e empresariais.

Uma das finalidades da União Europeia (UE) é que entre os Estados-membros, como a República Federal da Alemanha que compõem os 28 Estados-membros, possa-se instituir um mercado interno transfronteiriço para a livre circulação de pessoas, fabricações, tarefas e capitais. Portanto, a Alemanha, por fazer parte dos Estados-membros, é governada pela lei da União Europeia. Esta, em princípio, tem prioridade perante leis nacionais dos Estados-membros.

O direito europeu divide-se em primário e secundário. O direito europeu primário é aquele em que os tratados são o ponto de partida de toda a legislação da UE. Os Estados-membros celebram tratados internacionais, e estes submetem a constituição da União Europeia e regularizam suas doutrinas. Os principais tratados são: o Tratado da União Europeia (TUE)⁶⁵ e o Tratado acerca do Funcionamento da União Europeia (TFUE)⁶⁶. Tais tratados estruturam a União Europeia, estabelecendo os órgãos da União Europeia e as capacidades que contém. O Conselho, a Comissão e o Parlamento da União Europeia são órgãos essenciais do Executivo e Legislativo. Outrossim, o TFUE integra uma lista de direitos civis, chamados de liberdades fundamentais.

Há ainda, o direito europeu secundário, em que este, menciona todas as leis que as entidades competentes da União Europeia redigiram, respaldando-se nos tratados precursores, ou seja, no direito europeu primário. Os tratados precursores aprovam as entidades da União Europeia a admitir legislação, em algumas áreas, que é exigido para qualquer um dos Estados-membros da União Europeia. Existem dois tipos de direito secundário europeu, que são os regulamentos e as diretivas. O regulamento tem

65 TUE - Tratado da União Europeia

66 TFUE - Tratado acerca do Funcionamento da União Europeia



personalidade geral, é obrigatório a todas as partes e aplica-se a todos os Estados-membros. A diretiva relaciona o Estado-membro recebedor quanto ao efeito a alcançar, entretanto, afasta-se às instâncias nacionais a autoridade quanto ao modo e os meios.

A respeito dos meios alternativos de solução de conflitos, a União Europeia emitiu em 2008 a Diretiva da Mediação, com intuito de incorporar a Diretiva da Mediação para o direito nacional, aprovado pelo legislador alemão em 2012 a Lei de Promoção da Mediação e dos Outros Métodos de Resolução Alternativa de Litígios Extrajudiciais, supracitados.

No ano de 2013, foi editada pela União Europeia também a Diretiva sobre a Resolução Alternativa de Litígios de Consumo, abreviada como Diretiva RAL⁶⁷, a qual foi implementada em 2015 na legislação nacional pelos Estados-membros da União Europeia, incluindo a Alemanha. A Diretiva designa os litígios resultantes de negócios ou de prestação de serviços entre consumidores e comerciantes que precisam de uma alternativa extrajudicial para a sua resolução. Isto posto, Michael Stöber explica que:

A Diretiva da Mediação da União Europeia propõe que uma mediação não só seja realizada fora como também possa ser realizada no curso de um processo judicial perante um tribunal estatal. Em cumprimento da Diretiva, o tribunal perante o qual é proposta uma ação pode sugerir às partes que recorram à mediação para resolverem o litígio, quando tal providência se revelar adequada ao caso e tendo em conta todas as circunstâncias do conflito (Stöber, 2017, p. 7).

O destino da Diretiva RAL é cooperar para o andamento do mercado interno por meio da execução de uma alta qualidade de defesa do consumidor, proporcionando aos consumidores que possam apresentar, por si próprios, queixas contra os comerciantes diante de entidades que oferecem procedimentos independentes, imparciais, transparentes, eficazes, céleres e equitativos de resolução de litígios. Com esse objetivo, a Diretiva RAL indica requisitos pacíficos para os meios de resolução alternativa de litígios e para as entidades que os prestam, disposto a certificar que os consumidores possuam acesso a procedimentos extrajudiciais de reparação com qualidade e satisfação, desconsiderando a região da União Europeia em que habitam.

⁶⁷ Diretiva RAL - Diretiva sobre a Resolução Alternativa de Litígios de Consumo.



Aplica-se a Diretiva RAL nas lides nacionais e transfronteiriças relativas a deveres contratuais frutos de contratos de vendas ou de prestação de serviços entre comerciantes estabelecidos na União Europeia e consumidores residentes na UE. Tal obriga-se os Estados-membros a favorecer o acesso dos consumidores aos meios de resolução alternativa de litígios e assegurar que os litígios incluídos pela diretiva, e que envolvam comerciantes estabelecidos no seu território, possam ser apresentados a uma entidade de resolução alternativa de litígios que satisfaça os requisitos previstos na diretiva. Portanto, percebe-se que a Justiça Multiportas não se prende ao continente americano, indo além de suas fronteiras, sendo utilizada como meio mais eficaz para resolução de controvérsias no âmbito econômico europeu, com a principal finalidade de fornecer aos consumidores e comerciantes da UE maior qualidade e satisfação com o resultado da lide.

O SISTEMA MULTIPORTAS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E VERTENTES JUSTIÇA MULTIPORTAS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O judiciário brasileiro tem apresentado um aborrecimento no cotidiano, isso por conta de seus processos lentos, uma judicialização exacerbada e principalmente, despesas que poderiam ser cortadas. Tais fatos sucedem uma sociedade que exalta a lide e desmerece o diálogo. Dessarte, encontra-se uma solução através dos meios alternativos de resolução de conflitos, garantindo maior celeridade, poucos gatos e que fogem da via jurídica.

A respeito das resoluções de conflito, a magistrada Fátima Nancy Andrighi contribui na Revista De Direito Administrativo (2009, p. 264) ao afirmar que:

Outros países optaram por agregar ao sistema judicial formas alternativas de solução de conflitos que, de um modo ou de outro, coexistem paralelamente ao Poder Judiciário. A arbitragem, a mediação, a negociação, o juiz neutro e outras tantas representam a Justiça de portas abertas, que, em conjunto, formam a denominada Alternative Dispute Resolution – ADR (Resolução Alternativa de Litígios), devidamente institucionalizada pelos norte-americanos (Andrighi, 2009, p. 264).



Dentro desse contexto, ADR⁶⁸ são meios de resolução de conflitos fora do Poder Estatal, ou extrajudiciais, tais métodos são utilizados em excesso para resolver disputas de um jeito mais eficaz, sigiloso e principalmente, por custo geralmente menor do que o litígio judicial, e ao ser comparado aos meios que o Brasil disponibiliza para resolver seus conflitos é notório que há uma falta de celeridade nos pleitos judiciais.

Nesse sentido, a comparação das estratégias que Cabral indica do país norte-americano com o Brasil, mostra que os Estados Unidos estão mais preparados a terem seus litígios finalizados e a busca pelos meios alternativos expandirem, pois, as táticas de solução de conflitos são espelhadas pela negociação, arbitragem, mediação e conciliação. A ADR declara quanto às espécies:

- Negociação: não existe intervenção de terceiros quando as partes negociam sem demora a contestação.
- Arbitragem: o terceiro imparcial tem a possibilidade de definir o conflito entre as partes.
- Mediação: é um meio facultativo e instintivo de resolução de conflitos onde o terceiro imparcial estimula as partes para a solução de controvérsia, desprovido de amenizar o litígio.
- Conciliação: diferente da mediação, na conciliação o terceiro imparcial procura com as partes iniciar um acordo. De maneira que o conciliador exhibe uma solução para o pleito judicial.

É perceptível na resolução alternativa de litígios há presença de enormes vantagens, evidenciam-se: menor tempo, uma vez que as disputas são marcadas prontamente se análoga aos litígios; o menor custo em virtude do curto período para a solução das controvérsias, dado a economia dos expedientes tocantes a honorabilidade dos advogados, despesas de um processo judicial, gastos de peritos, dentre outros; e uma superioridade de opinião das partes ligadas.

68 ADR – Alternative Dispute Resolution, corresponde a Resolução Alternativa de Litígios.



Dando ênfase à arbitrariedade, é bastante eficaz em sua utilização na ADR de modo que as soluções extrajudiciais de conflitos são praticadas por um terceiro imparcial apelidado de arbitrator (árbitro) no qual resolve a desavença depois de sondar os argumentos e as provas apresentadas pelas partes. Designada de forma informal se comparada ao processo. É possível no direito norte-americano a arbitragem ser vinculante ou não vinculante. A binding arbitration, traduzida como a arbitragem vinculante, decorre de casos nas quais as partes abdicam do direito ao Poder Judiciário e aceitam em se subjugar o veredito final do árbitro, na maioria das vezes, as partes deixam de apelar da decisão do árbitro, pois não tem tal direito. Diferentemente como ocorre na non-binding arbitration (arbitragem não vinculante) na qual as partes têm liberdade para acessar no Poder Judiciário quando não concordam com a decisão do árbitro.

O advento do CPC de 2015 é um esforço para a mudança cultural, isto porque avança os meios alternativos de resolução de conflitos de modo significativo. A Câmara de Conciliação, Mediação e Arbitragem do CIESP/FIESP revela que em 2016 houve um acréscimo de 35% na contagem de arbitragens construídas, em referência a 2015. Todavia, boa parte da população até o presente momento prefere o litígio, padecendo da precisão do juiz que preceitua quem é o “vencedor” da causa.

Entretanto, a utilização de meios alternativos na resolução de conflitos ainda é feita de maneira muito tímida no ordenamento jurídico brasileiro, apesar dos avanços tecnológicos e da evolução da sociedade em si, que propicia sua aplicabilidade plena em diversos casos concretos, ainda prevalecendo a judicialização de processos. Mediante esse fato, se reconhece que é necessário fazer uma análise da eficácia e o manuseio da Justiça Multiportas na resolução de conflitos no âmbito nacional.

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO BRASIL ANTES DO CPC/2015

O conflito está presente no ser humano e como sequela existe no corpo social o qual está inserido, tornando necessário táticas mediadoras para que haja o aperfeiçoamento da pacificação coletiva, devendo estas acompanharem a evolução da sociedade para gerar maior eficiência na resolução dos conflitos interpessoais.



O Código Processual Civil de 1973 permitia a audiência feita pelo juiz, com o objetivo de chegar à conciliação entre as partes. Todavia, as petições por decisões judiciais que definissem os litígios intensificaram com tamanha proporção que os recursos aplicados à área em relação ao número de demandantes foram insuficientes. Desse modo, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) decidiu elaborar a Resolução nº 125/2010, na iniciativa de aquietar a problemática no judiciário devido a uma série de processos aglomerados e uma crise na prestação jurisdicional ativa. A resolução refere-se à Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências, anteriormente as controvérsias conduziam-se pela heterocomposição.

Salienta-se que a finalidade primordial da prestação jurisdicional é a harmonização social, por isso não se considera as táticas da heterocomposição, em razão de uma ou até ambas as partes ficarem desapontadas com a solução proposta. Diferentemente, a autocomposição que através de seus instrumentos realiza soluções entre as partes com o total consentimento destes, logo, o resultado satisfará ambos.

Como dito, o consentimento das partes na solução de controvérsias deixa espaço para haver pacificação, quando ambos os interessados estão propensos a decidir de maneira razoável, impede-se o aborrecimento dos atos mandatórios pela sentença ou de uma decisão judicial. Evidencia-se nos litígios os interessados que cooperam paralelamente na execução de um pacto, solucionando um conflito, visam a entender e alcançar a devida contenda, com vontade para identificar os fatos e definir a solução, asseguram que o pactuado seja cumprido.

O propósito da resolução do CNJ afirma ser uma instituição de uma política pública de solução de conflitos, motivada a facilitar a pacificação social para todos, facultando táticas distintas a litígios para liberar a pressão do judiciário com a quantidade de processos, então o CNJ, moldou meios alternativos de resolução de conflitos, nomeados como mediação e conciliação. Desse modo, passou-se a composição dos Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (NUPMEC)⁶⁹ e

69 NUPMEC – Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos.



dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos (CEJUSCS)⁷⁰. Será de responsabilidade dos Centros as instâncias que possuem mais de um Juízo, Vara ou Juizado, sendo elas do âmbito estadual, federal e trabalhista, nos quais cabe o exercício para qualquer encontro de conciliação e mediação, ainda que em fase processual ou pré-processual.

Assim sendo, nota-se com a criação da resolução, a integração do social ao acesso à justiça, dado que os Centros e Núcleos concedido dentro dos conflitos sanam a litigância menos onerosa para as partes, além de mais célere e justa, evitando descasos nos liames interpessoais. Devido à crise do judiciário, apostou-se que o meio de solucionar conflitos seria pela autocomposição que parte diretamente da explanação das ideias da resolução.

ARBITRAGEM, MEDIAÇÃO E CONCILIAÇÃO

O Código de Processo Civil (CPC) de 2015 é conveniente ao sistema processual a fim de garantir os princípios da Constituição Federal. Carregando a harmonia e pacificação aos preceitos constitucionais de preferência aos dispositivos do vasto ingresso à justiça, do sensato tempo processual, da competência e do contraditório. O CPC nivela-se à atual concepção de Justiça Multiportas. Excluindo os recursos corriqueiros no processo judicial, a conciliação e mediação são incentivados a serem empregues como solução combinada de conflitos, tal como admite a ratificação da arbitragem para trâmites judiciais.

A doutrina menciona três espécies quanto às resoluções de litígios, na esfera processual civil, sendo elas: a autotutela, a autocomposição e a heterocomposição. Em que a primeira refere-se aos modos como eram tratadas as controvérsias na antiguidade, como por exemplo, a elaboração do Código Hamurabi, mais conhecido pelo ditado “olho por olho, dente por dente”. Este, determinava que a punição do criminoso seria proporcional ao delito cometido. Frisa-se que a autotutela é descartada pelo ordenamento jurídico brasileiro, descrito no art. 345 do Código Penal, tornando a autocomposição e a heterocomposição possíveis métodos para resolução de conflitos.

70 CEJUSCS – Centros Judiciários de Solução de Conflitos.



Brenda Arantes Miranda Pereira e Marcell Fernando Alves Madeira (2020) explicam a autocomposição, que segue o princípio da autonomia da vontade sobre o acordo entre as partes. Preservam-se na autocomposição dois relevantes meios alternativos de resolução de conflitos: a conciliação e a mediação. Isso acontece na resolução consensual para a disputa entre as partes, seguindo o exercício do princípio da autonomia da vontade.

Há na heterocomposição, dois importantes meios de resolução de conflitos: o sistema tradicional ao Direito - jurisdição, e a que corresponde aos meios alternativos de resolução de conflitos - arbitragem. Nesta, a maneira de resolver conflitos é de acordo com um juiz ou um árbitro, ou seja, um terceiro totalmente imparcial que julgue e apresente uma solução ao litígio das partes, o que não ocorre na autocomposição uma vez que as próprias partes solucionam sua controvérsia de maneira consensual. Os meios alternativos de resolução de conflitos, dividem-se em conciliação, mediação, arbitragem e negociação.

A conciliação tem como objetivo solucionar um litígio objetivo, logo, o conciliador atua sugerindo às partes resoluções para que tenha uma celebração no acordo em consenso pelas partes. Entretanto, em muitos casos, só é viável, porque as partes não se conheciam anteriormente ao fato que elencou a lide entre elas. A escritora Trícia Navarro Xavier Cabral declara que "na conciliação o conflito é tratado de modo mais superficial e busca-se, primordialmente, a autocomposição, com o encerramento da disputa" (Cabral, 2017). Afinal, a conciliação acata pela personalidade mais objetiva, visando a todo instante a resolução da lide, descartando a responsabilidade do apelo se havia entre as partes.

A mediação e a conciliação são frequentemente vistas de forma conjunta. Na mediação faz-se necessário visto que existia afinidade antes do causador do conflito, assegurando que haja o mínimo diálogo e pacificação entre as partes para sua conclusão. Por isso o mediador tenta alcançar uma boa e satisfatória resolução do litígio, em virtude do vínculo afetivo entre as partes, como ocorre nas audiências de mediação sobre a guarda de menores ou prestação alimentícia entre progenitores nas Varas de Direito de Família.



A Lei nº 13.140/2015 conceitua sobre a mediação a explicando como “a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia.” (Brasil, 2015). Todavia, já na conciliação:

[...] é uma técnica de autocomposição, onde um terceiro, profissional imparcial, interfere no litígio, através de diálogo, escuta e verificação, ajudando as partes a firmarem um acordo, demonstrando as vantagens e desvantagens da negociação, indicando as melhores opções para a solução do impasse em questão, sempre de forma pacífica (Perpetuo et al, 2018, p. 14).

Nos parágrafos 2 e 3 do artigo 3º do Código de Processo Civil, dispõe que o Estado priorizará a autocomposição, sem exceção, e que a conciliação e a mediação serão incentivadas pelos juízes, membros do Ministério Público, defensores públicos e advogados.

O CPC/15 padronizou o desempenho de funções mediadora e conciliadora no artigo 165 e seguintes do diploma legal, que antes competia à Resolução nº 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça, legitimar os meios alternativos de resolução de conflitos. A lei vigora que, preferencialmente, o conciliador atuará em circunstâncias em que não haja previamente um elo entre as partes e que o mediador atuará na presença desse elo, sendo esse o critério para comparar o caráter de mediação ou conciliação.

A Lei no 9.307 de 1996, oferece a arbitragem para solucionar conflitos que envolvem partes capazes e direitos patrimoniais. Mas, a arbitragem, é apenas aplicável como mecanismo de resolução do conflito desde que as partes pactuem por meio das táticas de convenção de arbitragem: cláusula compromissória ou compromisso arbitral. Pactuada a arbitragem como método apropriado para a resolução do litígio, inexistente o procedimento do judiciário, que deixará de julgar o mérito da causa, pois a perícia terá sido substituída, pactuada pelas partes, para o árbitro ou tribunal arbitral.

Conforme o art. 13, §1º da Lei nº 9.307/96 a arbitragem integrará por apenas um árbitro ou mais, contudo mantendo-se em números ímpares, sendo de antemão classificados pelas partes na cláusula compromissória, e na falta de nomeação prévia destes, poderá ocorrer por decisão de Juiz de Direito nos termos do art. 13, § 4º da lei supramencionada, ou ainda pelas Câmaras de Arbitragem, obedecendo seus regulamentos



internos. A arbitragem possui duas espécies que mostram a razão pela qual é um meio alternativo de resolução de conflitos em que as partes, dentro da limitação tem direito patrimonial livre e da existência de possíveis pessoas, conseguem manusear decisões no decorrer do pacto de arbitragem e cláusulas compromissórias.

As espécies estão previstas no art. 2º da Lei n. 9.307/96, a primeira trata da arbitragem de direito, esta exige que os árbitros resolvam o litígio conforme as regras que englobam o sistema jurídico brasileiro. Objetivando que a sentença arbitral seja incontestável, o árbitro precisa fundamentá-la com as normas legais cabíveis, como o § 1º do art. 2º que prevê “poderão as partes escolher, livremente, as regras de direito que serão aplicadas na arbitragem, desde que não haja violação aos bons costumes e à ordem pública”, e o § 2º que sanciona para arbitragem a prática alicerçado nos princípios gerais do direito, nos usos e costumes e nas regras internacionais de comércio.

Por outro lado, a arbitragem de equidade firma-se na liberação do árbitro a dar à controvérsia a solução que aparenta ser mais justa, mais razoável, mesmo sem suporte do ordenamento jurídico, tal forma é permitido porque os direitos em disputa são patrimoniais e disponíveis. A arbitragem que envolva a administração pública direta ou indireta será permanentemente de direito, tornando possível aos solicitantes priorizarem pela arbitragem de equidade.

Por fim, destaca-se que no ordenamento jurídico brasileiro há presença da busca pela resolução de controvérsias através da Justiça Multiportas, qualquer momento a sociedade poderá recorrer a um meio de julgamento mais obtuso, onde não é duradouro tanto quanto no judiciário, visto que não tem condições de resolver todos os litígios propostos. Registra-se com a legalidade da perspectiva de Multiportas que os pleitos diminuíram, em razão da teoria apresentar a mesma conclusão que ocorre judicialmente, analisando a causa do conflito e sobrepondo o meio mais adequado para a ação, mantém-se a celeridade, eficiência, baixo custo, satisfação com o resultado e principalmente garantias de uma decisão judicial.



O MEIO MAIS UTILIZADO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO BRASIL A PREFERÊNCIA PELA JUDICIALIZAÇÃO E SEUS CONTRATEMPOS

Apesar do sistema multiportas ter sido inserido no ordenamento jurídico brasileiro em 2015, é nítido que ainda se tem o processo convencional como a principal alternativa para toda e qualquer resolução de controvérsias, sendo preferível recorrer à judicialização para intermediar os desentendimentos do que a outras portas. O aumento das relações interpessoais na sociedade contemporânea ampliou o número de conflitos e, com o advento da tecnologia, o acesso à informação se tornou mais fácil, permitindo que os indivíduos tenham conhecimento sobre seus direitos. Somando-se esses fatores a necessidade dos brasileiros em alcançar a pacificação social por intermédio da figura imperativa do Estado, visto que em muitos casos os litigantes são incapazes de dialogar ou até mesmo chegar em um consenso, a busca pela jurisdição estatal se tornou excessiva.

Diante desse fato, o congestionamento dos tribunais era previsível, pois é inegável que a natureza humana opõe-se à ideia inicial de admitir o erro espontaneamente, o que finda por dificultar que os litigantes optem por outras portas como a conciliação, arbitragem e mediação, mesmo que essas formas alternativas sejam capazes de resolver os conflitos interpessoais de maneira mais rápida e eficaz em comparação a judicialização convencional.

Todavia, ao recorrerem ao certame jurídico, as partes findam por sobrecarregar o Judiciário com demandas repetitivas e já pacificadas na jurisprudência brasileira, tornando mais lento o andamento dos diversos processos em tramitação nos tribunais, dificultando assim o cumprimento de princípios fundamentais que asseguram a eficácia do processo, tais como a celeridade processual.

A efetividade do processo tem como premissa básica a concepção de que o Poder Judiciário tem como missão possibilitar aos demandantes uma adequada, tempestiva e eficiente solução de controvérsias, estando a concretização desse fator relacionado diretamente ao princípio da celeridade, o qual garante que o mérito deve ser solucionado em tempo razoável e com os meios que garantam a celeridade de sua tramitação, nos termos do art. 5º, LXXVIII, da CF/88.



Com efeito, o art. 4º do CPC dispõe a respeito da celeridade processual, a qual contém o princípio da razoável duração do processo, garantindo a solução integral da lide em prazo moderado, incluindo a fase de execução da sentença, para que haja a satisfação do próprio direito reconhecido pelo julgado. Logo, entende-se que é exigido a razoabilidade das decisões judiciais para que haja o devido processo legal.

Outra consequência do congestionamento do Judiciário, além da resolução demorada da lide, é que muitas das vezes o processo judicial nem sempre põe, de fato, fim no conflito que motivou a demanda. Prova disso é o número considerável de ações judiciais que terminam com respostas meramente processuais, tais como “prescrição”, “incompetência” e “decadência”, sendo extintos muitas vezes sem apreciação do mérito, não solucionando o litígio verdadeiramente.

Nesse sentido, assim afirmam os autores Hermes Zaneti Jr. e Trícia Navarro Xavier Cabral (2016, p. 29):

As respostas judiciais são técnicas, nem por isso solucionam o problema. Para encerrar uma lide, o brasileiro pode ser obrigado a percorrer quatro instâncias e se valer de dezenas de oportunidades de reapreciação do mesmo tema, ante um quadro recursal caótico. Por isso cresce a preocupação e o interesse por adoção de alternativas ao processo convencional. O caos reinante impõe a busca dessas opções e a menção mais frequente é a adoção de métodos alternativos como a conciliação, mediação e arbitragem. São respostas mais atraentes para o mercado, pois a longa duração do processo, o seu custo global em valores tangíveis e intangíveis e a álea natural que o sistema envolve despertou alguns nichos da sociedade para a busca de meios mais racionais de se resolver uma questão concreta (Zaneti Jr.; Cabral, 2016, p. 29).

Portanto, a preferência dos brasileiros pela jurisdição estatal para a solução de conflitos interpessoais, afeta o andamento célere e eficaz dos processos, tanto dos originários quanto dos que já estão em trâmite no certame jurídico, uma vez que sobrecarrega o Poder Judiciário, e ainda pode acarretar decisões que não geram um resultado satisfatório.



DADOS QUANTITATIVOS: PROCESSOS, DURAÇÃO E DEMANDAS REPETITIVAS

Percebe-se que a sociedade julga necessário a figura imperativa do Estado, representado pelo juiz natural, para que seja assegurado a eficácia na resolução dos conflitos decorrentes das relações interpessoais, deixando de lado os outros métodos alternativos, ainda que se mostrem menos onerosos e mais rápidos.

Por meio do relatório fornecido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), denominado “Justiça em números” de 2021, cujo ano base é 2020, verificou-se cerca de 17,6 milhões de ações originárias ingressaram no Poder Judiciário, encerrando o ano de 2020 com 75,4 milhões de processos em tramitação. Com relação ao tempo médio de duração dos processos, fora constatado que as Justiças Estadual e Federal apresentaram acervo com tempo de tramitação médio de, respectivamente, 5 anos e 4 meses e 5 anos e 8 meses. E que em 2020, a Justiça Estadual apresentou o maior tempo médio até a baixa do processo e até a sentença de todos os segmentos de Justiça, com respectivamente 3 anos e 9 meses e 2 anos e 7 meses (CNJ, 2021, p. 103; 203).

Outro ponto que deve ser analisado corresponde às milhões de demandas repetitivas que tramitam perante o Judiciário, motivo de congestionamento dos tribunais e, conseqüentemente, do tempo de duração longo dos processos.

Ainda por meio do relatório “Justiça em Números” de 2021, verifica-se que os três assuntos mais recorrentes de processos em todas as instâncias da Justiça Estadual são referentes a direito civil e direito do consumidor, sendo os temas específicos mais demandados: Obrigações/Espécies de Contratos, Responsabilidade do Fornecedor/Indenização por Dano Moral, e Família/Alimentos (CNJ, 2021, p. 273).

Percebe-se que os assuntos supracitados são os mais demandados no âmbito da Justiça Estadual e, portanto, tratam-se dos assuntos mais frequentes na seara judicial que abriga a maior quantidade de processos. Partindo disso, é possível afirmar que tais temas deveriam ser explorados pela Justiça Multiportas, uma vez que demonstram a reiteração de pleitos idênticos e já solucionadas pelo ordenamento jurídico nacional, ratificando a existência de milhões de lides repetitivas, que muitas das vezes são solucionadas de maneira sistemática devido a vasta quantidade de casos precedentes, nem sempre gerando



satisfação aos litigantes com o resultado obtido, além de ter um prazo longo de tramitação, principal fator do congestionamento do Judiciário.

A respeito do tema, lecionam Hermes Zaneti Jr. e Trícia Navarro Xavier Cabral (2016, p. 33-34):

Aqueles casos de modesto valor econômico, escassa relevância jurídica, hipóteses repetitivas e pouco úteis para o progresso da ciência jurídica seriam remetidas para as vias alternativas. Enquanto isso, a justiça ordinária ficaria liberada para tratar dos casos mais importantes, de interesse para a elite econômica e política. [...] Nunca se pense na redução da relevância do Judiciário. Mas penaliza vê-lo mergulhado em milhões de lides repetitivas, que obrigam um pessoal técnico e recrutado em árduo concurso de provas e títulos, a proferir, artesanalmente, soluções que já tiveram leading cases e que poderiam ser resolvidas na sistemática útil e exitosa das lides repetitivas. Reservar o juiz para as novas questões, para as graves questões, para solucionar reais problemas, não a reiteração de pleitos idênticos e já solucionados, é disso que o Brasil está a necessitar (Zaneti Jr.; Cabral, 2016, p. 33-34).

Resta claro que a premissa predominante no cenário nacional é a de que apenas recorrendo à judicialização se alcançará a resolução plena de um conflito, contudo, tal fato não significa dizer, necessariamente, que corresponde a melhor forma de pôr fim às controvérsias.

A preferência pela via judicial é indiscutível no cenário brasileiro, contudo, não pode-se dizer que acarreta mais benefícios do que prejuízos para os litigantes, uma vez que é o método mais oneroso e demorado para solucionar um conflito. Todavia, é inegável que os indivíduos possuem a perspectiva enraizada de que a jurisdição estatal, apesar de seus contratempos, é aquela que oferecerá imparcialidade e justiça e, em consequência disso, é que gerará o resultado mais satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discorrido, o artigo tem por escopo estudar a eficácia da Justiça Multiportas na resolução de conflitos em comparativo com a via clássica da adjudicação, examinando-se para tanto, inicialmente, a sua aplicação no âmbito internacional. Seguidamente, analisou-se as principais características da Teoria do Tribunal Multiportas



nas normas infraconstitucionais brasileiras, a fim de verificar até que ponto foi adotado os meios alternativos na legislação nacional.

Apesar dos instrumentos adivinhos da Teoria do Tribunal Multiportas serem utilizados na resolução de disputas rotineiras nos Estados Unidos e se mostrarem eficazes, inclusive em conflitos de teor econômico na União Europeia, sendo preferível devido a sua transparência e celeridade, conclui-se que tal sistema foi somente introduzido no Brasil de maneira parcial, visto que apenas três das diversas “portas” identificadas por Frank Sander são realmente usadas: a conciliação, a mediação e a arbitragem.

Pela breve análise realizada dos dados estatísticos do Conselho Nacional de Justiça, percebe-se que mesmo com advento do Código de Processo Civil de 2015, que incentivou o emprego dos métodos alternativos de resolução de conflitos, a preferência pela judicialização persiste no sistema jurídico até os dias atuais, apesar da grande parte das matérias tratadas nessas lides comportar a utilização de outras “portas”.

Observa-se que os meios extrajudiciais estão presentes na legislação vigente, porém estes não são tão utilizados em comparação ao método tradicional, fato ocasionado pela própria percepção da massa quanto a necessidade de recorrer à jurisdição estatal para solucionar seus desentendimentos, sentindo mais “segurança” quando as decisões são proferidas por um terceiro que representante a figura do Estado: o juiz.

Nesse sentido, é imprescindível que a justiça brasileira comece a adotar de maneira mais abrangente o sistema multiportas na resolução de conflitos, principalmente no tocante às demandas que já encontram-se majoritariamente pacificadas pelo ordenamento jurídico nacional, a fim de fornecer mais celeridade e efetividade na solução de controvérsias. Incentivando, ainda, os próprios litigantes a adotar outros meios hábeis à pacificação dos conflitos na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rafael Alves; ALMEIDA, Tania; CRESPO, Mariana Hernandez (Org.). Tribunal multiportas: investindo no capital social para maximizar o sistema de solução de conflitos no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/10361>>. Acesso em: 05 de abr. 2022.



ANDRIGHI, F. N. (2009). Formas alternativas de solução de conflitos. *Revista de Direito Administrativo*, 251, 263–272. Disponível em: <<https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/73873>> Acesso em: 11 de abr. 2022

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 de abr. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 17 mar. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 18 de abr. 2022.

BRASIL. Resolução nº 125. Conselho Nacional de Justiça, 2010. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=156>>. Acesso em: 03 de nov. de 2022.

CABRAL, Antonio do Passo; CUNHA, Leonardo Carneiro. Negociação direta ou resolução colaborativa de disputas (collaborative law): “mediação sem mediador”, 2016. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RPro_n.259.18.PDF>. Acesso em: 23 de out. de 2022.

CABRAL, Bruno Fontenele. Alternative dispute resolution (ADR): as formas alternativas de solução de conflitos nos Estados Unidos. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 16, n. 2935, 15 jul. 2011. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/19574>>. Acesso em: 24 de mai. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Relatório Justiça em Números 2021. Brasília: CNJ, 2021. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/09/relatorio-justica-em-numeros2021-12.pdf>>. Acesso em: 12 de abr. 2022.

PEREIRA, Brenda Arantes Miranda; MADEIREIRA, Marcell Fernando Alves. Meios Alternativos De Resolução De Conflitos. *Direito do Futuro*, publicado em novembro de 2020. Disponível em: <<https://direitodofuturo.uff.br/2020/11/17/meios-alternativos-de-resolucao-de-conflitos/>>. Acesso em: 26 de out. de 2022.

PERPETUO, Rafael Silva; MENDONÇA, Vanessa Diniz Miranda; NABHAN, Francine A. Rodante Ferrari; NOGUEIRA, Jakeline. Os Métodos Adequados de Solução de Conflitos: mediação e conciliação. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-FD-SBC_v.24_n.2.01.pdf>. Acesso em: 05 de nov. de 2022.

SALES, Lilia Maia de Moraes; SOUSA, Mariana Almeida de. O sistema de múltiplas portas e o judiciário brasileiro. *Direitos fundamentais & justiça*, ano 5, n. 16, jul.- set. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.30899/dfj.v5i16.360>>. Acesso em: 10 out. 2022.



SANDER, Frank. Varieties of dispute processing. In: LEVIN, Leo; WHEELER, Russel (Ed.). *The Pound Conference: perspectives on justice in the future*. St. Paul: West Publishing, 1979.

STÖBER, Michael. Direito Estrangeiro e Comparado - Generalidades - Revista de Processo. *RePro* vol. 244 (Junho 2015). Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/RPro_n.244.14.PDF>. Acesso em: 28 de set. 2020.

ZANETI JR., H.; CABRAL, Trícia Navarro Xavier. (Org.). *Justiça Multiportas: mediação, conciliação, arbitragem e outros meios adequados de solução de conflitos*. 2. ed. Salvador: Juspodivm, 2016.



CAPÍTULO XI

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS DOCENTES MEDIANTE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Rosenilda de Moraes Pinto⁷¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-11

RESUMO: Este artigo⁷² tem por objetivo conhecer os desafios e perspectivas dos docentes da rede pública estadual de ensino mediante as políticas públicas para a educação inclusiva. A escolha desse tema ocorreu quando estando em sala de aula como professor da educação inclusiva, percebemos o quanto é angustiante para os docentes, receber os alunos especiais em sua turma e não saber como lidar com a situação, como trabalhar e até mesmo a falta de recursos e materiais pedagógicos adequados a atender as necessidades individuais. Assim, para maior compreensão iremos a primeiro momento realizar a pesquisa por meio do *Google Forms*, análise dos dados e no último momento realizar intervenção junto com os docentes e discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectivas. Políticas públicas. Educação inclusiva.

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF TEACHERS THROUGH PUBLIC POLICIES FOR INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to understand the challenges and perspectives of teachers in the state public education network through public policies for inclusive education. The choice of this theme occurred when, being in the classroom as an inclusive education teacher, we realized how distressing it is for teachers, receiving special students in their class and not knowing how to deal with the situation, how to work and even the lack of resources and teaching materials suitable to meet individual needs. Therefore, for greater understanding, we will first carry out the research using *Google Forms*, analyze the data and, at the last moment, carry out intervention together with teachers and students.

KEYWORDS: Perspectives. Public policy. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A temática da inclusão educacional está cada vez mais presente no cotidiano escolar, principalmente porque é muito grande a demanda de alunos que apresentam limitações visíveis ou não, é perceptível às diferenças em sala de aula. A escolha desse tema ocorreu no momento em que estando em sala de aula como professor da educação

71 Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Discente do Curso de Especialização em Educação Inclusiva - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. <http://lattes.cnpq.br/4910985771662236>; <https://orcid.org/0009-0001-5971-7060>; E-mail: rosenilda-202@hotmail.com

72 Rúbia Kátia Azevedo Montenegro. Mestre em Ciências da Educação pela Instituto de Ensino Superior Lúcia Dantas – ISEL. Orientadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.



inclusiva, percebemos o quanto é angustiante para os docentes, receber os alunos especiais em sua turma e não saber como lidar com a situação, como trabalhar e até mesmo a falta de recursos e materiais pedagógicos adequados a atender as necessidades individuais.

Deste modo, uma preocupação que os docentes têm em sala de aula é em como oferecer suporte, subsídio para que de fato ocorra aprendizagem desses alunos, para que possam exercer seus direitos e deveres perante a sociedade.

Com isso a nossa preocupação foi de compreender quais os desafios e a perspectiva dos docentes da rede públicas de ensino para que de fato o direito incluir seja efetivado, como esse processo ocorre se é de maneira positiva e significativa para o educando, de forma a possibilitá-lo acesso a cultura letrada.

Após um longo período histórico de segregação e exclusão dos indivíduos que apresentavam limitações visíveis ou não, no Brasil é a partir da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 que começa a ser pensada uma educação voltada para a inclusão. Políticas públicas são aprovadas para que seja de fato efetivada a inclusão educacional, deste modo, convém investigar a forma como os educadores têm lidado com o assunto, fazendo as seguintes indagações: será que os professores sentem habilitados para lidar com a inclusão escolar? Quais as concepções sobre a inclusão? Que estratégias metodológicas vêm desenvolvendo para incluir as crianças? Objetivamos identificar os desafios e perspectivas dos docentes frente à implementação das políticas públicas na rede regular de ensino.

Diante do exposto redigimos os seguintes objetivos compreender quais os desafios e as perspectivas dos docentes mediante a implementação das políticas públicas visando favorecer intervenções didático-pedagógicas. E ainda, averiguar os conhecimentos dos docentes acerca da concepção de inclusão; analisar quais são as ações que os educadores têm efetivado para a atingir ao educando público alvo da educação especial; compreender quais os desafios e as perspectivas dos docentes frente à implementação das políticas de inclusão; e propor ações didático-pedagógicas como formação para os docentes da escola campo de pesquisa.



Para atingirmos aos objetivos propostos realizamos uma pesquisa de campo com uma escola da rede regular de ensino.

CONTEÚDOS EMBASADORES

Falar sobre a inclusão escolar requer empatia e sensibilidade. O termo inclusão deriva da palavra incluir, fazer parte de algo ou de um ambiente, sentir-se amado, respeitado. No ambiente escolar direto e indiretamente lidamos com a inclusão, pois é nesse espaço que recebemos todas as crianças de diferentes idades, gostos, religiões e etnias. No entanto, para que de fato a inclusão educacional aconteça, não é somente a presença física do aluno que estamos garantindo o direito a inclusão, em sala de aula, precisamos de um currículo adaptado as necessidades dos alunos, em especial aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Atualmente, está em vigência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Nº 9394/96, nela, é apresentada uma educação voltada para crianças especiais, que necessita de uma atenção a mais, principalmente no meio educacional, para tanto a Lei supracitada em seu capítulo V – Art. 58 expõe que: “entende-se por educação especial, [...], a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”. Ela destaca o que vem ser educação especial, e, faz menção de onde deve ser oferecida. Não faz alusão de como será oferecido apoio para as condições de permanências desses alunos na rede regular de ensino, o que percebemos muitas vezes que a falta de profissionais preparados e materiais pedagógicos que contribua para o crescimento intelectual do aluno, está insuficiente para essa área educacional.

No que diz respeito à proposta inclusiva, Carvalho (2008) expõe que:

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado (Carvalho, 2008, p. 98).



Deste modo, uma das grandes preocupações no âmbito educacional é de como deve ser feito esse atendimento educacional, muitas vezes a escola e seus profissionais não sabem como lidar com essa situação, não estando preparada para trabalhar com essas crianças, conseqüentemente exclui ao tempo que deveriam incluir. Portanto, como instituição social, a escola deve analisar a inserção de todos, inclusive daqueles que apresentam necessidades diferenciadas. Viabilizar meios, práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento intelectual, e a melhoria nas relações deste indivíduo.

As escolas regulares públicas de ensino passam a atender as crianças que apresenta limitações visíveis e não visíveis, o trabalho que passa a ser oferecido deve, portanto, está em conjunto com a família, para que possa haver o acompanhamento do educando, analisando os avanços e as dificuldades que são apresentadas diante do processo educacional, para que assim em consonância com a família possa buscar meios para a superação das dificuldades. Diante do exposto Carvalho vem afirmar que “a escola será um espaço inclusivo se houver articulação entre as políticas públicas que garantam aos cidadãos o exercício de seu direito à educação, como um bem” (Carvalho, 2002, p. 98).

Políticas públicas foram criadas para que de fato fosse garantir o direito a educação de qualidade, dentre os objetivos um deles e

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino... (Brasil, 2008, p.14).

Mas para que aconteça e necessário que o professor seja sensível à causa da inclusão, buscando meios e formas pra que a criança se sinta incluída em sala de aula. No mesmo documento (Brasil, 2008, p. 15) coloca que será oferecido “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão”, ou seja, e garantida à formação para que os profissionais da educação possam saber lidar. Pensando nesse ponto iremos discorrer uma pesquisa acerca de como está a formação continuada para os professores nessa área de atuação, que recursos pedagógicos utilizam.



DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Para obtermos os resultados a nossa pesquisa teremos três momentos para sua realização. No primeiro momento realizamos a elaboração do projeto, no segundo momento, entraremos em contato com a escola, e delimitamos a quantidade de profissionais dispostos a contribuir com a pesquisa, depois desse levantamento, faremos um questionário utilizando o recurso tecnológico: google forms para acesso a informações pertinentes a pesquisa.

De posse das respostas faremos a análise dos dados em consonância com os autores que aborda o tema. E, por fim, ofertaremos intervenções didático-pedagógicas para os docentes e discentes. Com base nos objetivos a nossa pesquisa fez-se mediante a pesquisa qualitativa, pois de acordo com os teóricos Lakatos e Marconi (1999, p. 269), estes vêm afirmar que:

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos etc.

Fizemos um estudo teórico, a luz dos autores que trabalham sobre a temática, para tanto nos detivemos no primeiro momento à pesquisa bibliográfica, afirma Matos e Vieira (2001, p. 40) que,

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, e publicados por meio eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*, sobre o tema que desejamos conhecer.

Realizamos uma pesquisa de campo, onde através da mesma fizemos um levantamento de dados pertinentes a esta questão que segundo Gomes *et all* (2004, p. 35),

A pesquisa de campo propriamente dita não deve ser confundida com a simples coleta de dados, é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e objetivos preestabelecidos que discrimina suficientemente o que deve ser coletado. A partir do uso de técnicas como observação, participante ou não participante, entrevistas, questionários, o pesquisador busca informações sobre o objeto de estudo.

Com as intervenções realizadas, esperamos contribuir um pouco para a melhoria na qualidade da educação das nossas crianças especiais.



A proposta de projeto tem como um dos objetivos a construção de recursos didáticos a serem feitas pelos professores, sejam eles com material reciclado ou não para facilitar o dia a dia em sala de aula, pensando nisso abaixo segue um plano de trabalho, tendo como temática construindo materiais didáticos para a educação inclusiva, com encontros quinzenais para os educadores. Seguindo os objetivos de aprendizagem presentes na BNCC (2017) reconhecer a importância de adaptações didáticas nas atividades de sala de aula; trabalhar a importância de conhecimento prévio das atividades a serem trabalhadas em sala de aula, o que pode se adequar a realidade do aluno, o que pode ser adaptado ao fácil entendimento do aluno; reutilizar materiais reciclado para construção de jogos ou materiais concretos a ser utilizado no dia a dia; e montar jogos e atividades online na área de interesse do meu aluno.

Os conteúdos abordados foram a legislação, a metodologia de ensino, os tipos de deficiência, e conhecer o livro didático. De acordo com a área de conhecimento abordado nos livros didáticos escolher aqueles que podem ser confeccionado material concreto.

Após todo o processo de pesquisa e analisaremos os dados, propondo aos educadores formação continuada, por meio de um curso, para estudo teórico e prático nos encontros quinzenais. Nos primeiros encontros faremos a abordagem mais teórica, depois solicitamos que exponham quais são os conteúdos dos livros didáticos que eles encontram mais dificuldades para adaptar e encontrar materiais que possam auxiliar no entendimento do conteúdo pelo educando.

A partir desse levantamento fizemos a escolha, selecionaremos os materiais que podem ser reutilizados e colocando a mão na massa para a confecção dos materiais. Cabe lembrar que esses materiais ficarão disponíveis na própria sala de aula. O material didático que podem ser utilizados: apostilas, legislação em PDF, livros didáticos do corrente ano, computador, caixa de som, cola, tesouras, todo tipo de material reciclável, além dos recursos tecnológicos. A avaliação acontecerá mediante o interesse e empenho dos professores diante do material e possibilidades oferecidas.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A nossa pesquisa aconteceu na escola da qual faço parte como professora, escolhemos a turma do 3º ano do ensino fundamental I, em uma escola estadual no município de Macau RN. As professoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa leciona o 3º ano, assim realizamos a mesma com as professoras de ensino polivalente das turmas A e B, professora de educação física que também faz parte da turma, e a professora de ensino religioso. As turmas são compostas por 24 alunos cada uma, dentre esses alunos temos na turma A dois alunos que precisam de uma atenção redobrada, são eles dois meninos um com autismo verbal e um com TDAH, na outra turma B temos também duas crianças uma com ossos de vidro que necessita de um cuidador, e uma aluna cadeirante com agenesia de corpo caloso.

Conhecendo a turma a primeira indagação foi como elas percebem ou realizam as práticas pedagógicas diante dos alunos que apresentam essas deficiências, segundo elas buscam trabalhar da melhor forma possível, sempre trazendo o mesmo conteúdo/temática que será direcionado a turma, mas de forma que possam realizar sem dificuldade, sempre adaptando a realidade de cada um e envolvendo a ludicidade para ficar mais prazerosa. As atividades são adaptadas para aumentar o tamanho da letra, orais e atividades para aumentar a coordenação motora fina. Com essas respostas percebemos de estamos caminhando para uma educação inclusiva de fato.

Outro ponto a ser abordado foi conhecer que dificuldades os professores encontram para que de fato tenha a inclusão em sala de aula, as respostas foram unânimes em se ter materiais especializados e adaptado em sala de aula bem como para a execução das aulas práticas de educação física com eles. Dificuldades existem, mas os alunos e a instituição abraçam a causa com muita sensibilidade.

Assim para facilitar o trabalho pedagógico e a compreensão desse aluno sobre o conteúdo estudado os professores utilizam de alguns materiais dentre eles materiais manipuláveis e vídeos lúdicos e diversificados: jogos, reciclados, impressos, concretos etc.

Assim a aula acontece de maneira lúdica, e as mesmas ainda têm um tempo destinado a essas crianças, pois segundo elas enquanto os demais alunos fazem as



atividades elas orientam os alunos com NEE. Durante a explicação para a turma. No momento em que os demais fazem seu registro escrito, é explicado e direcionado para o aluno com NEE realizar a sua atividade direcionada. E assim acontece a inclusão em sala de aula.

Uma formação continuada para a construção de materiais pedagógicos seria importante para facilitar a sua prática docente? Exemplifique que tipos de materiais você sente falta e que precisa ter em sala de aula, essa foi a pergunta chave para compreender de que forma a inclusão acontece, colocaram que a falta de material pedagógico é grande e que se houvesse formação para a construção desses materiais iriam facilitar e muito as aulas, já que as mesmas não em tempo destinado a isso, segundo elas poderia ser confeccionado materiais concretos, pranchas e jogos sensoriais.

O professor necessita ter em mente que não é só porque tem a presença de um aluno com necessidades especiais em sala de aula, não deve estar alheia a situação, pois ele também deve pensar em práticas pedagógicas que favoreça a aprendizagem não somente dos educandos com essas necessidades, como também dos demais alunos, se faz necessário que este repense a sua prática possa adaptá-las no âmbito de sala de aula sempre que necessário for. Pensar a educação inclusiva não se remete apenas pensar em acesso aos conteúdos educacionais deste ou daquele aluno que apresenta limitações mais visíveis, mas sim de todos que compõem as nossas salas de aulas, conforme Carvalho (2008, p.101) expõe:

[...] a proposta inclusiva diz respeito a todos os alunos que, pelas mais diversas causas, têm sido marginalizadas (excluídos) do processo educacional escolar. Também diz respeito aos demais alunos e alunas que participam do processo de aprendizagem de forma mecânica, sem exercitarem sua capacidade crítica e reflexiva.

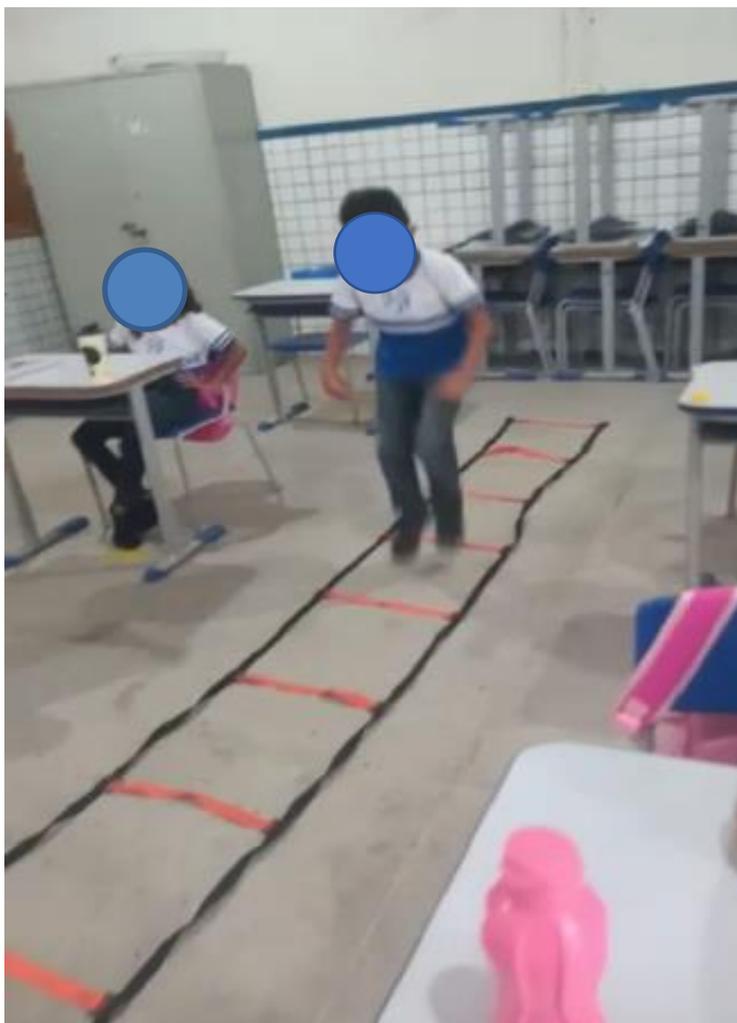
Não adianta apenas colocá-los em uma sala de aula regular, sem pensar em adaptações curriculares significativas para esse aluno, como conclui Carvalho (2008, p.99):



Não se trata, portanto, de inserir, fisicamente, este ou aquele aluno nesta ou naquela turma de ensino comum. Há que se considera o risco de expor essa pessoa a uma situação similar vivida em espaços segregados, com a diferença de estar presente no espaço físico das salas regulares sem estarem, nelas verdadeiramente integradas.

As professoras buscam ao máximo efetivar a inclusão, a seguir teremos um pouco dos registros de como acontecem em sala de aula.

Foto 01: Atividade realizada em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal



Foto 02: Atividade realizada em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal

Foto 03: Atividade realizada em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da educação inclusiva nas salas comuns de ensino já é uma realidade em muitas escolas do nosso estado, somente a presença desse alunado na rede não significa que o mesmo esteja inserido no sistema de ensino e esteja tendo acesso ao conhecimento letrado, os desafios são maiores do que a simples presença em sala de aula trabalhamos diariamente com um público heterogêneo, e saber lidar com esse público é o grande desafio, pensar a educação escolar que atenda a todos requer adaptações não só metodológica como no uso de materiais que facilite a compreensão do que está sendo trabalhado.

Seguimos nesse pensar e fazer pedagógico de oferecer o melhor para todos e nesse melhor que precisamos estar capacitados e com materiais adequados em sala de aula. O que nos fala e empo e formação voltadas para as construções, confecção e adequações dos mesmos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. 12 Ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2011. PDF.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf> acesso em 03/06/2021

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação Básica/Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP. 2001. 2ª ed.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> acesso em 14/04/13 as 20:22.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm acesso em 14/04/13 as 20:19.



LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. – Porto Alegre: Mediação, 2008. 152 p.

GOMES, Eunice Simões Lins. LIMA, Marizete Fernandes de. SILVA, Pierre Normando Gomes da (organizadores). Estudo, universidade e projeto de pesquisa monográfica. Editora Universitária/ João Pessoa/ UFPB, 2004.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. Educação e diversidades: bases didáticas e organizativas. Trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

FONSECA, Vitor da. A integração como filosofia educacional. In: FONSECA, Vitor da. Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein. 2 ed. ver. aumentada. Porto Alegre: artes sul, 1995, p. 200-211.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Metodologia qualitativa e quantitativa. In: metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1999.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lecher. Pesquisas e fontes; possibilidades de escolha. In: _____. Pesquisa educacional: o prazer de conhecer. Fortaleza- CE: Edição Demócrito Rocha/ UECE, 2001, p. 39-55.

MEC, Educação Especial: tendências atuais 1999.

MITTLER, Peter. Da exclusão à inclusão. IN: Educação Inclusiva: contextos sociais. Trad. Windy Brazão Ferre



CAPÍTULO XII

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA MATERNA E NORMA PADRÃO

Crezo Soares Neto⁷³; João Edson Trajano Jesuino⁷⁴;
Jucelita da Silva Mendes⁷⁵; Taynara Farias de Azevedo⁷⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-12

RESUMO: O presente artigo aborda as novas propostas apresentadas ao ensino de língua materna. Estas estão voltadas a adequação do ensino linguístico, que valoriza a língua em uso, inerente aos fatores históricos, sociais e culturais. Analisa-se a língua em seu estado dinâmico, desse modo, observa-se as transformações e variações que a mesma adquire com o passar do tempo. Critica-se o ensino autoritário baseado na gramática normativa que vê a língua de maneira fechada, valorizando apenas a língua padrão, sem correspondência ao contexto social, o que conseqüentemente ocasiona o preconceito linguístico, avalia-se a posição da escola e do professor diante dessa realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Adequação. Preconceito. Gramática.

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: MOTHER TONGUE AND STANDARD NORMS

ABSTRACT: This article deals with the new proposals presented to mother tongue teaching. These are aimed at the adequacy of linguistic teaching, which values the language in use, inherent to historical, social and cultural factors. The language is analyzed in its dynamic state, in this way, it is observed the transformations and variations that it has acquired over time. Authoritarian teaching based on normative grammar that sees language in a closed way, valuing only the standard language, without correspondence to the social context, is criticized, which consequently causes linguistic prejudice, the position of the school and the teacher in the face of this reality is evaluated.

KEYWORDS: Language. Adequacy. Prejudice. Grammar.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir alguns aspectos centrais que envolvem o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase em duas temáticas: gramática normativa e preconceito linguístico. Primeiro discutir sobre o modo de ensino da norma culta que, apesar de muitas transformações no ensino, persiste em muitas escolas como parte

73 <https://orcid.org/0009-0005-2712-1267>. E-mail: crezo.s@hotmail.com

74 <https://orcid.org/0009-0008-2299-0048>. E-mail: joaoedsonn52@gmail.com

75 <https://orcid.org/0009-0008-9056-0381>. E-mail: jucelitasilvamendes@hotmail.com

76 <https://lattes.cnpq.br/3075429880114143>. <https://orcid.org/0009-0007-4346-8235>.

E-mail: taynara-farias1@hotmail.com



principal da disciplina de Língua Portuguesa. Segundo refletir sobre o preconceito linguístico presente na sociedade e indicar caminhos que levam a sua diminuição, pois, o mesmo aparece como grande obstáculo ao ensino proficiente do Português, inevitavelmente analisar o papel do professor, sua formação e visão de ensino diante da realidade escolar e linguística contemporânea.

CONTEXTUALIZANDO

Quando se fala em Língua Portuguesa, de modo geral, o que vem a mente é que são muitas regras e que é muito difícil falar corretamente, esse entendimento provém de uma maneira inadequada de se pensar a língua, aliás, existe um modo correto de se falar e escrever?

A muito tempo se buscou uma padronização do modo de falar e escrever, na Grécia analisava-se e debatia-se sobre a natureza das regras que dão suporte ao uso da linguagem, a gramática normativa que se conhece na atualidade foi elaborada pelo grego Aristóteles, ao fragmentar o discurso em partes e ao examinar a estrutura da oração o filósofo sedimenta as bases da gramática grega que será aperfeiçoada por Dionísio de Trácia (séc. II a.C.)

Como se ver faz bastante tempo que são elaboradas gramáticas com o objetivo de padronizar a língua, e que em geral a língua colocada em comum é a língua da elite. Às línguas das classes baixas eram vistas com desprezo, e o falar de um pequeno grupo é tido como o “correto” e tudo que se afasta daquele padrão é taxado de “errado”.

A língua portuguesa é de origem latina, faz parte das chamadas línguas neolatinas, conseqüentemente, o ensino no Brasil é espelhado na norma culta do latim, em uma época em que apenas ricos e religiosos tinham acesso a escrita, ou seja, uma pequena parcela da população sabia ler e escrever, desse modo era possível ter um controle do falar entre tais indivíduos.

Por essas influências as escolas ensinam norma culta como o único modo de falar e escrever, tudo que se afaste desse modo, é taxado de “errado”, a maioria dos alunos são levados a decorarem regras que não condiz com a língua que os mesmos já sabem antes



mesmo de irem à escola, se o que falam não é português o que é? Os alunos são levados a um entendimento que ele, seus pais, seus irmãos, seus vizinhos, que a maioria da população fala errado, pois são condicionados a acreditarem que a língua que falam não é português, essa confusão faz que pensem que o português é uma língua difícil, e conseqüentemente são desestimulados a participarem das aulas, por achar que nunca aprenderão algo que já sabem.

Numa pesquisa que realizamos com professores de Língua Portuguesa das escolas públicas do estado do Maranhão, os resultados revelaram que a maioria dos professores pesquisados ainda realizava um ensino de língua baseado apenas na gramática normativa. Esse fato foi justificado porque “o aluno precisava conhecer a formalidade da língua, considerando que ele (o aluno) fala, mas fala dentro de um contexto popular, por isso tentam traduzir esse português que os alunos já falam para uma regra gramatical, porque é cobrado do aluno a norma-padrão” (Santos, 1997, p. 128).

O ensino focado apenas na gramática padrão foi aceito em uma época que se entendia a língua como estrutura estática, em que as análises morfosintáticas bastavam, a uma sociedade que os que tinham acesso a escola eram pouquíssimos, hoje se presencia uma miscigenação de povos que frequentam a rede regular de ensino, classe pobre, média e rica, além da abertura a inclusão aos portadores de necessidades especiais, desse modo é bem mais perceptível a mistura de falares, não tem como “tampar o sol com a peneira” e fechar os olhos para uma ou outra variante, a sociedade modifica-se e o mundo permanece em evolução.

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Ao indagar-se quais as dificuldades apresentadas ao ensino de língua portuguesa, chega-se ao entendimento que o preconceito linguístico tem sido um dos principais obstáculos na atual sociedade brasileira, principalmente por partir da sociedade chamada “cultura” que tem a língua como sua “propriedade”. Dominar ou comunicar-se quase que exclusivamente utilizando a modalidade culta ou de prestígio da língua, não lhes dar o direito de dizer que as outras variedades estão erradas, que estas estão ultrapassadas, que são pobres em conteúdo e incapazes de gerar uma boa comunicação.



O grande desafio é a conscientização da sociedade (especialmente os profissionais da educação) sobre o contexto linguístico, enfatizar que a norma padrão é apenas mais uma modalidade da mesma língua, desse modo, esclarecer que a diferença é social e que a escola é chamada a um ensino linguístico adequado, cada contexto faz-se necessário um modo específico de comunicação, por exemplo: em uma mesma classe social, em um velório é de costume aqueles que estão chegando, ir ao parente do defunto e dizer: meus sentimentos, meus pêsames etc., e não, parabéns pelo falecimento, Travaglia (2002) denomina essa adequação de variedade de registro ou estilo. Se em uma mesma classe há sua adequação, imagina quando se trata de várias classes sociais, a língua é dinâmica, tende adequar-se a todos os ambientes.

Não há dialeto fácil ou difícil, de modo geral, todos são complexos, desde o modo pacato do homem interiorano ao magnata, cada modo de fala em seu contexto, pode-se observar nas áreas profissionais, que todos falam português, mas cada grupo expressa-se de uma maneira particular, mas todos com estrutura complexa, e falando-se da mesma língua, elas têm estrutura semelhante, em um hospital, por exemplo, haverá palavras que o cidadão comum não entenderá (nível lexical), e mesmo pessoas de níveis superiores, como aqueles que trabalham na área da engenharia, não entenderão. Do mesmo modo, na engenharia haverá palavras que os profissionais da saúde não entenderão, por mais que o grau de estudos seja praticamente o mesmo, existe esse diferencial.

São setores de nível superior, que mesmo com suas diferenças se respeitam linguisticamente. Já não acontece o mesmo em relação ao homem do campo e periféricos, estes são alvos de deboche por causa de seu sotaque, léxico e sintaxe, que em muitas situações difere bastante da norma culta. Essas variações existem em todas as línguas em países subdesenvolvidos, em desenvolvimento e desenvolvido. Possenti (1996) afirma que esse tipo de preconceito é maior em comparação ao modo de falar de uma mesma língua, pois não há tanta cobrança nas diferenças da língua de um país em comparação a uma língua estrangeira. As justificativas para essa realidade são de razões históricas, culturais e sociais.

O referido autor discorre sobre a afirmativa que pregam que muitas pessoas não aprendem a língua portuguesa por esta ser complexa e de difícil compreensão, cheia de



regras e exceções, o mesmo destaca que o português é um idioma tão simples que uma criança de dois a três anos, que more em país de língua portuguesa a domina e é tão difícil que estudiosos na área não a explica em sua totalidade. O mesmo ocorre com qualquer outro idioma.

Se não há línguas mais simples do que outras, se não há dialetos mais complexos nem mais simplificados do que outros, as conclusões óbvias são: a) não é mais difícil aprender um dialeto do que aprender outro; b) quem conhece um dialeto não é nem mais capaz nem mais incapaz do que quem conhece outro. Quem não acredita nessas conclusões poderia tentar: a) estudar um dos dialetos chamados simples, para verificar se realmente ele o é; b) analisar sem preconceito o desempenho de pessoas diferentes, cada uma em seu dialeto, para verificar se é verdade que há quem não saiba falar direito (Possenti, 1966, p. 24).

Todos sabem falar cada qual do seu modo, falar português não quer dizer que se deve ter a gramática (padrão) dessa língua decorada, e sim dominar as regras intrínsecas, inerente a todos seres humanos, o que todos os falantes em sua consciência realiza com sucesso, por exemplo: o uso do artigo, é comum que os falantes falem: (a menina...) e não: (menina a), ou seja primeiro vem o artigo depois o substantivo. Essa e outras frases mais “complexas” são desempenhadas com êxito, seja um falante de classe alta, média ou baixa. Quando se analisa a língua sem preconceito, percebe-se que não há um dialeto certo e outro errado, apenas são diferentes devido às condições históricas e sociocultural de cada grupo.

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. [...] Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua. As crianças, por exemplo, não estudam sintaxe de colocação antes de ir à escola, mas, sempre que falam sequências que envolvem, digamos, um artigo e um nome, dizem o artigo antes e o nome depois (isto é, nunca se ouve uma criança dizer "casa a", mas sempre se ouvem crianças dizerem "a casa" (pode ser até que elas digam "as casa", dependendo do dialeto que falam; pode ser que não gostemos disso; mas, temos que reconhecer que, mesmo nesse dialeto do qual eventualmente não gostamos, nunca se dirá nem "casa as", nem "a casas", o que não é pouca coisa) (Possenti, 1996, p. 27).

Observamos dois fatores que têm ocasionado o desprezo aos dialetos que diferem da norma padrão: a) a língua de prestígio (norma culta) eleita pela elite da sociedade e



apresentada como único modo correto do Português; b) a ignorância dos falantes diante do valor de igualdade que seu dialeto possui em relação aos demais.

CONCEITO DE GRAMÁTICA

O conceito de gramática que os indivíduos possuem, influencia o preconceito, pois a falta de entendimento básico do que é a língua, produz nos falantes dos dialetos menos favorecidos, um comodismo, uma aceitação que falam errado e não tem muito o que fazer, pois em seu entendimento é impossível falar como os professores pedem. Os falantes da elite acomodam-se na afirmativa que seu dialeto é o correto, desse modo, não abrem espaço para um conhecimento maior de sua própria língua. Muitos se sentem inferiores outros superiores, falta esclarecimento sobre as variedades linguísticas e sua igualdade e adequação, como já foi citado, e o esclarecimento sobre o que é/são gramática(s).

Acontece que a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira. No que segue, proponho que se aceite, para efeito de argumentação, que a palavra gramática significa "conjunto de regras". [...] Assim, tal expressão pode ser entendida como: 1) conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) conjunto de regras que são seguidas; 3) conjunto de regras que o falante da língua domina (POSSENTI, 1996, p. 61)

Não há um consenso concreto entre os pesquisadores para definição da gramática, Possenti (1996) propõe para explicar esse “conjunto de regras” essas três definições:

- 1) conjunto de regras que devem ser seguidas.

Essa gramática é a mais conhecida pelos professores, pois, é aquela que está nos dicionários, nos livros didáticos e é adotada nas gramáticas pedagógicas. É o conjunto de regras que prezam a norma padrão, são conhecidas como gramática prescritiva ou normativa.

- 2) conjunto de regras que são seguidas.

Esses estudos levam em conta a língua falada no dia a dia, ou seja, as regras que regem a língua como realmente ela é, língua viva, que se modifica com o passar do tempo, língua dinâmica. Essa gramática conhecida por descritiva preocupa-se em retratar a língua em seu momento atual, identificar seu uso real.



Muitas regras prescritas pela gramática normativa, quando avaliada pela Descritiva percebe-se que não são mais usadas na sociedade contemporânea ou usa-se raramente, pode ocorrer que em determinada região ou grupo de pessoas usem determinados vocábulos, que outros, já não utilizam, isso se evidencia pelo fato da língua ser dinâmica. Exemplo:

a) A forma verbal de segunda pessoa do plural (vós falastes) desapareceu tanto a conjugação verbal, quanto o pronome correspondente. Hoje se diz "vocês falaram";

b) os futuros sintéticos como: (irei, passarei, ligará), ainda que seja usado na escrita formal, praticamente não se usa na língua oral, foi substituído por uma locução (vou ir, vou passar, vai ligar);

c) mais contundente é o desaparecimento do pretérito mais que perfeito "simples"; ninguém fala mais: (fora), (dormira) etc., mas apenas (tinha ido), (tinha dormido) etc.;

d) o pronome pessoal de primeira pessoa do plural “nós” frequentemente é trocado por “a gente”, tanto na posição de sujeito quanto na de complemento “a gente estava no museu”; “João estava com a gente”.

Essas são algumas situações que evidenciam que a língua está em transformação, com a ação do tempo tudo se modifica, apesar de ser bem antiga as primeiras iniciativas de padronização da língua, não se obteve êxito, pois, não se pode conter as transformações que são involuntárias.

O que se propõe não é abolição a essas regras que estão caindo no desuso ou, uma guerra a gramática normativa, mas à necessidade de colocá-las em paralelos, de modo que os discentes percebam essa evolução que os mesmos sejam conhecedores e divulgadores da heterogeneidade e transformações linguísticas.

3) conjunto de regras que o falante da língua domina.

São hipóteses sobre as habilidades que os falantes possuem que são demonstradas ao produzirem-se frases e sequências de palavras significativas que são reconhecidas como pertencente a uma determinada língua, frases como: “Os meninos jogam bola” ou “os menino joga bola”, qualquer pessoa que fala português sabe que essa frases fazem parte desse idioma, ou seja, não é uma frase estrangeira, desse modo, tais construções



trazem em si um conjunto de regras instituídas pelo sujeito que a produz, ou seja, regras involuntárias.

Nesse contexto analisa-se, por exemplo: o porquê, de uma criança, seguir “regras” que nunca lhes foram ensinadas ou que as ouviu esporadicamente, as formas mais típicas são pronúncias verbais como: "eu sabo", "eu cabo", "eu fazi", etc. Entende-se que colocando em paralelo com as formas verbais regulares as crianças mantêm uma sequência lógica;

Primeira pessoa do presente do indicativo do verbo “cantar”

Eu canto

Primeira pessoa do presente do indicativo do verbo “saber”

Eu sei

Primeira pessoa do presente do indicativo do verbo “saber” (possivelmente na voz de uma criança que está aprendendo a falar)

Eu sabo.

A ESCOLA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Santos (2009) afirma que compete a escola ensinar língua padrão, ou ao menos proporcionar condição para que o discente se aproprie dessa variante como mais uma forma de uso da Língua Portuguesa. Diante da realidade linguística vivenciada por cada aluno, a escola deve estar pronta para o ensino da forma padronizadora, não como a única forma correta, o que acarretaria o menosprezo de outras variantes, mas sim como mais um modo de falar a mesma língua, ou seja, o discente deve ser formado para tornar-se um poliglota dentro da sua própria língua, observando que esta é viva e por isso estar em movimento e é transformada com o passar do tempo. Há situações que exigirá do aluno o domínio de regras da norma culta, por exemplo: a redação do ENEM exige uso efetivo



da norma de prestígio, colocação pronominal, regência, concordância nominal e verbal, que esteja em desacordo com essa norma acarretará erro, conseqüentemente a pontuação do aluno será diminuída, em contra partida se uma pessoa chegar a algumas áreas do interior brasileiro, falando cheios de suas colocações pronominais e palavras eruditas o seu interlocutor interiorano, provavelmente não entenderá muita coisa, desse modo não se realizará uma comunicação efetiva.

A escola possui papel decisivo, pois, a maioria dos indivíduos brasileiros, na atualidade, passa por ela, espera-se que a mesma em seu projeto político pedagógico, enfatize a necessidade do ensino de língua materna, objetive-se formação de políglotas. Esse é um trabalho que deverá ir além das disciplinas afins, faz-se necessário uma interdisciplinaridade, pois a comunicação estar presente em todas as disciplinas da grade curricular, ou seja, o desenvolvimento linguístico do discente beneficia todas as matérias.

Uma atitude concreta para que os alunos tenham uma educação linguística eficaz e conseqüentemente a diminuição do preconceito linguístico seria investir nos anos iniciais da educação básica, o que envolveria o professor de formação em Pedagogia que é o responsável pela base da educação no Brasil, a grade curricular deste curso deveria dispor de espaço maior para formação em ensino de língua materna, para que a prática do docente em sala de aula proporcione ao aluno sair do quarto ano do ensino fundamental com entendimento sobre esse tema, que será aprofundado nos anos seguintes.

O PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Observa-se o quão importante é a educação linguística, o professor é incumbido de uma das ações transformadoras, que é possibilitar aos discentes o conhecimento de sua língua e o uso adequado da mesma, conscientização que diante das variantes linguísticas os alunos devem preparar-se para uma comunicação proficiente.

Para que o professor de língua materna, no espaço da sala de aula, pelo menos amenize as contradições encontradas em sua prática, é necessário que a língua seja tomada como objeto de ensino, não apenas como código e/ou sistema, mas também e, principalmente, como práxis. (Santos, 2009, p. 15).



Uma das dificuldades ao ensino proficiente de Língua Portuguesa estar na formação do professor, ele que deve ser o mediador, conduzir o discente a aprendizagem. O mesmo tem papel fundamental nesse processo. Mas estudos apontam que muitos docentes saem dos cursos despreparados.

[...] há muito a função de professor de português não é mais a de guardião daquela língua que ele não fala – nunca falou – e na qual raramente se atreve a escrever: seu trabalho tem-se limitado ao ensino cada vez mais diluído da metalinguagem da gramática tradicional. Enquanto a escola recebia, até os anos de 1950, apenas alunos que tinham acesso em casa a um vernáculo menos distante dela, essa metalinguagem ainda ajudava a ler os clássicos da língua. A partir dos anos de 1960, quando a escola passou a incorporar quem até não tinha nenhum acesso a essa língua [...], essa gramática perdeu toda a referência a qualquer língua ouvida, falada ou lida na escola. (Guedes, 2006, apud Santos 2009, p. 41).

O papel do professor de ensinar gramática padrão funcionou sem “questionamento” até o ano de 1950, pois a maioria dos alunos eram de famílias ricas, ou seja, a língua usada era mais semelhante ao do professor, a partir de 1960 as escolas abrem as portas a alunos das classes sociais menos favorecidas proporcionando uma miscigenação de falares. Desse modo, com essa nova demanda de alunos, os docentes e as instituições de formação têm que se adequarem, para que o ensino tenha sentido para todos. Aumenta a quantidade de alunos conseqüentemente, aumenta a diversidade de valores, são dificuldades que chegam, não para estagnar o ensino, mas para revolucioná-lo.

Segundo Gomes (2008), grande percentual dos discentes em Letras-Português, tem consciência de que o ensino prescritivo-normativo, não é eficiente para proficiência comunicativa dos alunos da educação básica e reconhece o grande avanço da ciência linguística moderna, mas não sabem como implementá-la em sala de aula.

Os professores de Letras que chegam ao mercado de trabalho estão orientados sobre a educação linguística, mas tem vários professores que a anos ensinam, e nunca fizeram se quer, uma especialização. Observa-se a necessidade de formação continuada que no momento é disponibilizado de várias maneiras, como garante o Art.62-A, parágrafo único da LDB, o docente deve buscar seu aperfeiçoamento. Quanto mais aperfeiçoado ele estiver, a tendência é que mais proficiente será sua aula.



O docente carrega a grande responsabilidade de em meio à adversidade do ambiente escolar realizar uma sondagem eficaz descobrir as deficiências e qualidades de seus alunos e da própria instituição, desse modo o mesmo poderá intensificar determinado método, e sempre que necessário mudá-lo, tendo em vista a interação e o aprendizado dos discentes. Cabe ao educador uma visão para o aluno, buscar novos métodos, neste mundo globalizado não se pode ficar no arcaísmo acomodado e “empurrar com a barriga” como diz o velho ditado, se a metodologia utilizada não estiver funcionando é hora de atualizar-se.

Nesse movimento característico de um mundo em permanente mudança, formam-se atitudes, desenvolvem-se habilidades e firmam-se valores que influenciarão harmoniosamente a construção do humanismo do homem e a ampliação, cada vez maior, do saber, pois, como um-ser-com-os-outros-no-mundo, o homem está sempre engajado no processo educativo e no continuum para além de seu estado natural, uma vez que se insere em um espaço existencial que é constituído de costumes, de linguagens, de corpo de conhecimento, dentre outros aparatos culturais e se torna o lugar onde assume sua própria existência como um ser de possibilidades (Santos, 2009, p. 33).

Diante de tantas evoluções percebe-se a necessidade de docentes que mantenham uma relação horizontal com seus alunos, proporcionando-lhes uma aula baseada no diálogo, onde de fato o docente seja o orientador, que proporcione a construção de um espaço agradável onde o discente sinta-se atraído e motivado a voltar à aula seguinte. A escola é o espaço que produz a liberdade, desse modo tem que agir como tal, não é cabível na contemporaneidade uma escola fechada, utilizando-se de metodologias arcaicas que todos os agentes da educação já perceberam sua ineficácia, porém tem medo ou até mesmo são acomodados a tentarem novos métodos.

Preparar uma aula não é preparar um cardápio, menos ainda requeitar pratos ou enlatados a serem repassados a alunos atentos ou desatentos, com fome ou sem fome do conhecimento. Quando reconhecemos o caráter histórico, inacabado, do conhecimento, nos resultam desconstruídas essas concepções tão fechadas do conhecimento, pratos prontos apetecíveis e assimiláveis para qualquer mente “normal” desde que sejam repassados com didáticas apropriadas (Arroyo, 2004, p. 219).

Coloca-se em “xeque” mais uma vez a necessidade de mudança de metodologia diante da diversidade de discentes acolhidas no ensino regular e as adversidades trazidas pelo mundo contemporâneo, as novas tecnologias são exemplos claros das mudanças



ocasionadas na atualidade. O plano de aula não é um cardápio pronto e acabado e as turmas não são meros receptores, pelo contrário, o plano sempre deve ser repensado de acordo com a necessidade de cada aluno e estes são autores, junto ao professor, do seu próprio aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é de hoje, que se busca por uma língua homogênea, mas apesar dos esforços, esse objetivo não se consolidou do modo pretendido pelos gramáticos, pois, a língua é mutável, como um rio que segue seu curso com o grande objetivo de chegar ao mar não importando de passar por lugares áridos ou alagadiços, as barragens construídas no seu leito não o consegue conter, nesse longo cominho as águas se modificam, perdem e/ou ganham novos nutrientes, mas de forma alguma deixa de ser água e o rio segue seu curso com o objetivo de encontrar o mar. Com a linguagem o objetivo é chegar ao mar da comunicação.

Pode-se afirmar que o conteúdo trabalhado neste artigo constitui-se um desafio para os professores de Língua Portuguesa, o ensino voltado para gramática normativa, por mais que tenha grande valor, não deve ser exclusivo, pois, a mesma é apenas, mais uma variedade do Português, desse modo, sugere-se um ensino pautado no uso adequado da língua o que é orientado pelos PCNs, mas pouco praticado, onde o discente seja um poliglota dentro do seu próprio idioma, conseqüentemente se almeja uma sociedade livre do preconceito linguístico, o que só será possível com um ensino proficiente de Língua Portuguesa.

REFÊRENCIAS

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GOMES, Cláudia Santos do Nascimento. *A formação de professores de Língua Portuguesa e a Educação Linguística: Um estudo de caso*. Dissertação (Dissertação em Letras) – PUC. São Paulo 2008.



POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SANTOS, Veraluce Lima dos. Ensino de Língua Portuguesa. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.



CAPÍTULO XIII

CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A JUVENTUDE RURAL NO PROJETO DE ASSENTAMENTO TAMBORIL

Orcelito Pereira da Silva⁷⁷; Luci Aparecida Souza Borges de Faria⁷⁸;

Aline de Oliveira Matoso⁷⁹; Gabriela Souza Faria⁸⁰;

Ariane Fernandes da Conceição⁸¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-13

RESUMO: Trata-se resultados parciais de pesquisa em andamento cujo tema central é o Programa Nacional da Reforma Agrária (Pronea) e a problematização de seus diferentes sujeitos no território brasileiro em que se encontram os assentados que fazem parte do curso de graduação em Agronomia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro no sentido de responder sobre a relevância deste programa para manter o jovem em Santa Fé de Minas. Neste sentido, o recorte anunciado visou problematizar: Qual é a configuração atual do PA Tamboril? Que fatores levaram os jovens a se mudarem ou permanecerem no P.A Tamboril? Quais as fontes de renda possíveis para os jovens moradores do P.A Tamboril? Houve alguma política pública disponível para estes jovens assentados? Como se dá esta vivência de resistência no universo do campo? Para buscar as respostas a tais questionamentos foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental no sentido de compreender o período de 1996-2021 e ainda, utilizou-se do grupo de WhatsApp de jovens oriundos da Escola Estadual localizada no PA Tamboril para aplicação do questionário via Google Forms. Das 141 famílias que iniciaram o processo de ocupação e fizeram parte da luta pela Terra em 1996, cerca de 20% do total de famílias que foram assentadas continuam em suas propriedades, 30% são propriedades que não possuem moradores e 50% passaram os lotes a terceiros. Estes dados merecem atenção no sentido de discutir sobre políticas públicas e a luta pela Educação do Campo vislumbrando caminhos com possibilidades de transformação de realidades.

PALAVRAS-CHAVE: PRONERA. Políticas Públicas. Juventude Rural.

77 Estudante de Agronomia- Pronea da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Campus Iturama. <http://lattes.cnpq.br/1340468582812954>. <https://orcid.org/0009-0004-7336-8487>. E-mail: pereiraorcelito55@gmail.com

78 Pedagoga e Coordenadora Pedagógica do Curso de Agronomia/Pronea da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, campus Iturama. <http://lattes.cnpq.br/2020748046499973>. <https://orcid.org/0000-0001-5328-299>. E-mail: luci.uftm@gmail.com

79 Instituição vinculada: Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, campus Iturama. <http://lattes.cnpq.br/3930765514561029>. <https://orcid.org/0000-0002-3342-1827>. E-mail: aline.matoso@uftm.edu.br

80 Professora orientadora do Curso de Agronomia- Pronea da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Campus Iturama. <http://lattes.cnpq.br/6768116813406263>. <https://orcid.org/0000-0001-9440-3203>. E-mail: gabrielasf26@hotmail.com

81 Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. <http://lattes.cnpq.br/3922971253530160>. <https://orcid.org/0000-0002-0085-6146>. E-mail: ariane.conceicao@uftm.edu.br



CAMPOS Y RUTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN EN CAMPO Y JUVENTUD RURAL EN EL PROYECTO ASENTAMIENTO TAMBORIL

RESUMEN: Estos son resultados parciales de una investigación en curso cuyo tema central es el Programa Nacional de Reforma Agraria (Pronea) y la problematización de sus diferentes temas en el territorio brasileño donde se ubican los pobladores que forman parte de la carrera de grado en Agronomía de la Universidad Federal. Mineiro para responder sobre la relevancia de este programa para retener a los jóvenes en Santa Fé de Minas. En este sentido, el corte anunciado pretendía problematizar: ¿Cuál es la configuración actual de PA Tamboril? ¿Qué factores llevaron a los jóvenes a mudarse o quedarse en P.A Tamboril? ¿Cuáles son las posibles fuentes de ingresos para los jóvenes residentes de P.A Tamboril? ¿Había alguna política pública disponible para estos jóvenes colonos? ¿Cómo ocurre esta experiencia de resistencia en el universo del campo? Para buscar respuestas a tales interrogantes se utilizó la investigación bibliográfica y documental con el fin de comprender el período 1996-2021, y se utilizó el grupo WhatsApp de jóvenes de la Escuela Estatal ubicada en PA Tamboril para aplicar el cuestionario vía Google Forms. 141 familias que iniciaron el proceso de ocupación y fueron parte de la lucha por la tierra en 1996, aproximadamente el 20% del total de familias que se asentaron permanecen en sus propiedades, el 30% son propiedades que no tienen residentes y el 50% han pasado los lotes a terceros. Estos datos merecen atención en el sentido de discutir las políticas públicas y la lucha por la Educación Rural, vislumbrando caminos con posibilidades de transformar realidades.

PALABRAS-CLAVE: PRONERA. Políticas públicas. Juventud Rural.

INTRODUÇÃO

O Projeto de Assentamento Tamboril foi criado em 26 de setembro de 1996, localizado no município de Santa Fé de Minas, na microrregião de Pirapora, mesorregião do Norte do Estado de Minas Gerais, estando a 43 km da cidade de Santa Fé de Minas e 62 km de Brasilândia de Minas. A área total do assentamento é de 7.484,1793 hectares, perímetro total de 59.493,59 metros, sendo que nesse perímetro existem duas áreas privadas que totalizam 1.96,6709 hectares e são ocupadas por posseiros não regularizados.

O P.A Tamboril está situado nas coordenadas UTM de 444.285,617 e 8.173.218 m, nas Sub-bacias hidrográficas do Rio Paracatu e Bacia do Rio São Francisco, os limites do P.A Tamboril são Norte: Fazenda Santa Gertrudes e estrada municipal que liga Brasilândia de Minas a Santa Fé de Minas; o Sul: Córrego Catinga, Córrego Cascavel e Rio Paracatu; ao Leste: Córrego Tamboril e Fazenda Santa Gertrudes; a Oeste: Fazenda



Esperança, Córrego Tamboril e estrada municipal que liga Brasilândia a Santa Fé de Minas.

Conforme Neto et al [s.d], “A história começa em meados de 1983, quando um trabalhador, hoje assentado no PA, comprou o direito de posse sobre uma pequena parcela nas terras da antiga fazenda Tamboril/Resfriado, nas mãos de um grande fazendeiro da região.”

Percebeu-se neste documento de Neto et al [s.d] que desde a organização deste local houve o conflito entre grileiros e posseiros, mas também o descaso do poder público em relação ao apoio para a concretização do direito de posse e interesses financeiros, o que não é diferente da história de outras disputas pela terra na história brasileira.

A disputa era tamanha que os grandes fazendeiros, em muitos casos “grileiros”, também brigavam entre si. Vendo a possibilidade de ter seus direitos e seu dinheiro perdidos, o trabalhador rural que havia adquirido a pequena parcela procurou apoio junto ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de João Pinheiro, que naquela época abrigava também o pólo regional da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG para a região Noroeste e iniciaram um trabalho de levantamento da situação produtiva e da documentação de grandes propriedades na região (Neto et al. [s.d], p.9).

Outro fato importante que nos chamou atenção no contexto de luta para a ocupação deste território denominado posteriormente como P.A Tamboril é que os posseiros que foram assentados neste local eram oriundos da região e trabalhavam como “meeiros e arrendatários nas grandes fazendas da região”. Neto et al. [s.d]. De acordo com o Inbra, 2020 [on line]

Basicamente, o assentamento rural é um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo Inbra onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Cada uma dessas unidades, chamadas de parcelas, lotes ou glebas, é entregue pelo Inbra a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias. A quantidade de glebas num assentamento depende da capacidade da terra de comportar e sustentar as famílias assentadas. O tamanho e a localização de cada lote são determinados pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece (INCRA, 2020 [on line]).

Em 1996, foram assentadas 141 famílias e a partir deste ato de legalização do P.A Tamboril, muitas crianças nasceram e cresceram neste local. Como indagações de pesquisa: Qual é a configuração atual do PA Tamboril? Que fatores levaram os jovens a



se mudarem ou permanecerem no P.A Tamboril? Quais as fontes de renda possíveis para os jovens moradores do P.A Tamboril? Houve alguma política pública disponível para estes jovens assentados? Como se dá esta vivência de resistência no universo do campo? Cabe ressaltar ainda, conforme site do Incra que o assentado conta com políticas para a sua permanência no campo, sendo assim destacado:

Os trabalhadores rurais que recebem o lote comprometem-se a morar na parcela e a explorá-la para seu sustento, utilizando exclusivamente a mão de obra familiar. Eles contam com créditos, assistência técnica, infraestrutura e outros benefícios de apoio ao desenvolvimento das famílias assentadas. Até que possuam a escritura do lote, os assentados e a terra recebida estarão vinculados ao Incra. Portanto, sem portar a escritura do lote em seu nome, os beneficiários não poderão vender, alugar, doar, arrendar ou emprestar sua terra a terceiros (INCRA, 2020 [on line]).

Diante da inserção neste contexto do Projeto de Assentamento Tamboril surgiu o interesse de aprofundar e identificar os jovens que residem neste local e os que migraram para a zona urbana e outras regiões de assentamentos rurais, no sentido de compreender os impactos formativos que os levaram a se mudarem do assentamento, bem como os motivos para a permanência e ou até retorno ao P.A Tamboril.

METODOLOGIA

Inicialmente, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental no sentido de compreender o período de 1996-2021 por tratar-se do período que marcaria a trajetória dos jovens que nasceram, viveram a história nestes 24 anos de existência do PA Tamboril.

Comumente, todas as pesquisas recorrem à modalidade de pesquisa bibliográfica para a revisão da literatura existente, pois todo conhecimento novo deve considerar o conhecimento produzido até então. Portanto, o pesquisador sensato fará primeiramente uma boa revisão teórica sobre a sua área de conhecimento para aprimorá-la ou ultrapassá-la (Dalbério; Borges, 2009, p. 167).

Posteriormente, buscou-se, as legislações e documentos da Associação do Projeto de Assentamento Tamboril (APOTAM), site do Incra que trataram dos dados acerca dos lotes, famílias e seu desenvolvimento educacional, político e social. Neste sentido, a pesquisa documental foi fundamental para o estudo proposto.



A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa (Gil, 1996, p. 51).

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário pelo *Google Forms* e enviado pelo WhatsApp privado de 23 jovens assentados com prazo de dez dias para as respostas. O questionário consistiu em questões para caracterização dos participantes da pesquisa, contendo a autodeclaração de sexo, idade, fonte de renda e a situação em relação ao Projeto de Assentamento Tamboril (morador atual ou não).

O WhatsApp foi a estratégia utilizada por se tratar de um grupo de jovens que cresceu neste local e criaram o vínculo por terem frequentado a Escola Estadual Carmela Dutra durante o ensino fundamental e médio, tendo, portanto, acesso aos contatos de telefones e ainda, por se tratar de um período de pandemia. Tal escola está localizada no Assentamento e foi durante a trajetória dos jovens, o ponto de encontro e de conhecimento.

Foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação voluntária e a garantia do sigilo, bem como a não identificação dos respondentes da pesquisa.

No sentido de buscar compreender os motivos de permanência ou não deste jovem no assentamento, indagou-se sobre o acesso do mesmo às políticas públicas, para assim identificá-las e mapear a importância destas para a vivência deste público no campo.

As combinações mais frequentemente estabelecidas entre as duas abordagens ocorrem por meio da associação dos resultados das pesquisas qualitativas e quantitativa no mesmo projeto ou em projetos distintos, um após o outro ou simultaneamente. [...] A obtenção de um conhecimento mais amplo sobre o tema da pesquisa, em comparação ao conhecimento fornecido por uma única abordagem ou a avaliação mútua das descobertas, de ambas as abordagens (Flick, 2009, p. 46).

De posse das respostas, os dados foram tratados e analisados numa abordagem quanti-qualitativa representando-os por meio de quadros e discussões sob a ótica histórica e Dialética.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário pelo Google Forms e enviado pelo WhatsApp privado de 23 jovens assentados com prazo de dez dias para as respostas, tendo retorno de 18 jovens.

Dos 18 participantes, a média de idade dos jovens que residem no P.A Tamboril é de 27 anos, dos jovens que se mudaram é de 25 anos, sendo que foram 33,3% jovens que residem e 66,7% mudaram para outros locais, 44,4% se autodeclararam do sexo feminino e 55,6% do sexo masculino. Em relação à cor declarada, 9 identificaram-se como pretos, 6 como pardos e 3 como brancos.

O termo “juventude” não encontra uma definição unívoca, sendo situado de forma distinta por diferentes atores sociais, como sociólogos, educadores, jornalistas, governantes, políticos e mesmo a sociedade como um todo, que o entendem cada um ao seu modo, considerando diferentes aspectos do termo. Para o governo e as agências de pesquisas, a juventude é a faixa etária situada entre os 15 e os 24 anos. É, portanto, uma etapa que se inicia na adolescência e termina no começo da fase adulta. Por ser considerada uma “fase de transição” no desenvolvimento humano, historicamente tem sido observado o descaso do governo com relação às políticas direcionadas à juventude. Basicamente, as políticas existentes se referem às ações de integração social, de capacitação profissional e de controle de problemas sociais tarjados como “típicos da juventude”, como a violência, as drogas, a marginalidade. Assim, os jovens são vistos como “problemas sociais” e, por isso, requerem controle e assistência (Machado; Fidalgo, 2019, p. 104).

Utilizou-se a letra E (êxodo), enumerando de forma aleatória os motivos citados pelos participantes, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Motivos do êxodo do PA Tamboril.

Respondentes	Motivos
E1	Falta de emprego
E2	Trabalho
E3	A falta de emprego, falta de cursos profissionalizantes .
E4	Procurar melhorias de vida, e crescimento profissional
E5	Trabalho e estudo
E6	Não tinha energia
E7	Motivos por que eu me casei
E8	Falta de renda para a juventude
E9	Melhores condições de vida
E10	Frequentamos o assentamento P.A Tamboril com frequência. Porém não temos o básico (emprego, educação de qualidade e saúde pública).
E11	Lá é esquecido pelos governantes, não tem apoio nenhum, o município não tem nenhum incentivo, nenhuma empresa para dar emprego para os jovens e no assentamento se for tirar renda de lar, não faz nem para o alimento porque realmente o lugar é bom, mas os governantes da região só enchem o bolso deles.



E12	Não permanecemos no assentamento pois meu pai faleceu, e não tínhamos condições financeiras para morar sozinhas (Eu e minha mãe), não tínhamos oportunidade de estudo, de qualidade e muito menos oportunidade de trabalho. Porém, hoje em dia vamos no assentamento com frequência.
-----	--

Fonte: Os autores, 2021.

Sobre os fatores que levaram os jovens a se mudarem do PA Tamboril foram citados principalmente a falta de emprego, falta de cursos profissionalizantes, melhores condições de vida, trabalho e crescimento profissional, motivos de matrimônio.

Assim, em praticamente todos os países latino-americanos, por exemplo, as taxas de crescimento da população rural vêm caindo nas últimas décadas e até mesmo se tornando negativas por causa da emigração, principalmente de jovens, e pela menor fecundidade das mulheres mais jovens. Portanto, tem havido um envelhecimento pronunciado das comunidades rurais devido às tendências de migração, fertilidade e mortalidade. Mas, na maioria dos países da região, esse ritmo de declínio começou a diminuir ou atingirá uma inflexão em direção à estabilização na próxima década. Assim, em média, o número de habitantes rurais continua a permanecer bastante estável, nem crescendo nem diminuindo de forma constante, mas flutuando muito ligeiramente em torno de 123 milhões de pessoas ao longo de todo o período de 1985 a 2025 (Durston, 1996, *on-line*).

Como a principal queixa de êxodo rural relatada foi a busca por trabalho chamou-nos a atenção o relato “nenhuma so fazia para comer e trabalhava por dia quando alguém contratava era vendendo o almoço para comprar a janta”.

Neste sentido, vimos que a ausência de políticas públicas voltadas para a juventude rural contribui de maneira significativa para o êxodo rural vivenciado nesta realidade.

Para identificação dos motivos de permanência, utilizou-se a letra P, seguindo a numeração sem critério de resposta, pois prevalece o gosto pelo lugar, o estar próximo da família e ainda a oportunidade de estudar.

Vale destacar ainda que, manter-se no PA Tamboril e estudar requer de energia elétrica, acesso à internet, sendo uma política pública necessária para o século XXI, pois

Se velhos recursos não estão disponíveis, por outro lado, novos recursos surgiram no século XXI, destacando-se a internet e a rede global estabelecida com as novas tecnologias de informação e comunicação. A nova geração está conectada 24 horas na rede, seja por meio de computadores, *tablets* ou celulares modernos. É pela internet que eles falam, divertem-se, jogam, namoram, socializam e vivem suas utopias



e sonhos. Entretanto, é também pela rede que os jovens compartilham suas angústias, questionam a realidade, o poder vigente, a corrupção, as desigualdades e as injustiças (Machado; Fidalgo, 2019, p. 109).

Sobre a oportunidade de estudar, vale ressaltar a política pública do Programa Nacional da Reforma Agrária (Pronera), aparecendo como motivo de permanência no PA Tamboril, sendo defendido pelos Movimentos Sociais desde a luta pelos atos normativos para a instituição do programa.

É uma forma de conseguir a igualdade material seria a implementação de políticas públicas específicas a quem não possui acesso, por se tratar de grupos vulneráveis dentro da sociedade brasileira. Seria a forma desses grupos terem acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais.

Desse modo, o Pronera buscou responder ao chamado dos movimentos sociais e sindicais para que o Estado brasileiro, por meio de políticas públicas, atendesse ao direito dos povos do campo no seu acesso e permanência na escola, em igualdade de condições, garantindo universalidade com especificidade. A participação está presente pela gestão tripartite entre o Incra, instituições de ensino e movimentos sociais e sindicais do campo. A igualdade de condições se vale da implementação da Pedagogia da Alternância em suas várias facetas; a entrada coletiva com turmas e seleções específicas; a permanência nos cursos, com transporte, alojamento, material didático e alimentação desses estudantes (Rodrigues, 2020, p. 21-22).

Quadro 2: Motivos de Permanência no PA Tamboril.

Respondentes	Motivos
P1	Oportunidade concluir curso superior pelo Pronera
P2	Por gostar
P3	Porque gosto muito daqui
P4	Gostar muito do lugar
P5	Gostar do assentamento lugar bom para se viver
P6	Ficar perto dos meus pais

Fonte: Os autores, 2021.

Em relação ao acesso às políticas públicas, 83, 3% relataram que não tiveram acesso voltado para os jovens e 16,6% tiveram acessos a estas políticas, prevalecendo o estudo e em destaque o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

Em meados da década de 90, estávamos num contexto de avanço da políticas neoliberais quando ocorreram dois grandes massacres contra camponesas e camponeses (Massacre de Corumbiara/RO e Eldorado dos Carajás/PA) e o governo Fernando Henrique Cardoso foi pressionado a criar o Programa, devido a repercussão nacional e internacional sobre os casos de violência no campo. O programa



conquistou sua legitimidade e institucionalidade ao ser reconhecido, no governo Lula, pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, como parte da Política Nacional de Educação do Campo (Rodrigues, 2020, p. 8).

Importante destacar a importância do Pronera para possibilitar ao jovem assentado o acesso a níveis de educação desejáveis e qualificação para transformação de sua realidade social, porém marcadamente após o ano de 2015, tal programa vem sofrendo ataques em relação à disponibilidade de recursos financeiros.

Contudo, a instabilidade provocada pelo processo de impeachment na Presidência da República e a política do “teto de gastos”, adotada a partir da Emenda Constitucional 95, em 2016, levaram a nova queda acentuada entre 2016 e 2017.

O ano de 2018 iniciou-se com um cenário desafiador diante do orçamento autorizado de pouco mais de três milhões de reais para uma demanda de aproximadamente 20 milhões. Essa crise orçamentária foi pautada no Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera, em junho, em Brasília. Na oportunidade, fortaleceram-se as mobilizações, dentro e fora do Incra, para uma suplementação orçamentária (Dias, 2020, p. 90).

Percebeu-se, ainda que o processo de emigração destes jovens do PA Tamboril se deu entre 2005 a 2021, sendo maior em 2012, 2014 e 2018 e que, a fonte de trabalho dos mesmos na zona urbana, apenas 01 relacionou a ser concursado como servidor público, sendo que os demais, não destacaram como relevante o trabalho que está desempenhando.

Quadro 3: Fontes de Renda no PA Tamboril.

Respondentes	Fonte de Renda
R1	Atividade rural e produção de doces e farinha de mandioca.
R2	Serviços braçais
R3	Plantio de alimentos e venda de produtos caseiros
R4	Carvoeira
R5	frango , leite , o que cultivava era para a renda da família.
R6	Diarista

Fonte: Os autores, 2021.

Para os respondentes que permaneceram no PA Tamboril, as fontes de renda citadas estão diretamente ligadas às atividades no lote, ou seja, a agricultura familiar.

Os que permaneceram e estão se dedicando aos estudos, não destacaram independência financeira e destes jovens que relataram “gostar” do PA Tamboril, percebe-se o laço afetivo e o sentimento de pertença, provavelmente herdado de seus familiares.



Das 141 famílias que iniciaram o processo de ocupação e fizeram parte da luta pela Terra em 1996, cerca de 20% do total de famílias que foram assentadas continuam em suas propriedades, 30% são propriedades que não possuem moradores e 50% passaram os lotes a terceiros.

Estes dados merecem atenção no sentido de discutir sobre as políticas públicas que possam garantir a Reforma Agrária de forma a atender para que estes assentados possam de fato, sobreviver do seu lote.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível suscitar nessa pesquisa inicial que a existência de políticas públicas é fundamental para garantir a permanência dos jovens no meio rural possibilitando aos mesmos a garantia de geração de emprego e de renda, corroborando para a sucessão rural.

Infere-se, portanto que ainda há entraves para garantir a solidificação de políticas públicas que visem a geração de renda no P.A Tamboril. Dessa maneira, é necessário que o poder público disponibilize recursos suficientes para que as pessoas possam melhorar as perspectivas de vida, geração de emprego e renda.

Destaca-se ainda, a necessidade de outras pesquisas para compreender os fatores que atuam como impulsionador do êxodo rural no PA Tamboril, visto que esta é uma pesquisa diagnóstica que merece aprofundamento.

Problemas como o acesso a novas oportunidades através de políticas públicas tem se tornado demagogia para um público invisível para o estado o que impossibilita a sucessão familiar e o êxodo rural dos jovens em busca de supostas melhorias acabam acarretando o esvaziamento do público jovem do campo, ficando uma população mais envelhecida que ainda resiste, porém sem o atendimento básico que lhe é de direito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). Portal do Governo brasileiro. Disponível em: <https://antigo.incrá.gov.br/pt/assentamentos.html>. Acesso em 19 jun. 2021.



DALBÉRIO, Osvaldo; BORGES, Maria Célia. Metodologia científica: desafios e caminhos. São Paulo: Paulus, 2009.

DIAS, Fabrício Souza. O Pronera em suas fases como política pública de educação do campo: uma visão a partir de seus atos normativos In: RODRIGUES, Sônia. Pronera: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo / Sônia Rodrigues(org.). –Marília : Lutas Anticapital, 2020.

DURSTON, John. Background papers: Comparative International analysis of Rural Youth policy in Developing countries: coping with diversity change. Expert consultation on extension rural youth programs and sustainable development, FAO, Rome, 1996. Disponível em:<http://www.fao.org/3/w1765e/w1765e08.htm>. Acesso em 19 jun 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1996.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa / Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. – 3. ed.- Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACHADO, Marcela Rosa de Lima; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Juventude, Movimentos Sociais e Participação: Novas Configurações. In: SANTOS, Arlete Ramos dos (Org). Movimentos sociais e educação: políticas e práticas – Ilhéus, BA: Editus, 2019.

NETO, José Ambrósio Ferreira (org). Diagnóstico socioeconômico e ambiental e projeto final de Assentamento PA Tamboril. Disponível em: http://assentamentos.com.br/uploads/assentamentos.com.br/projetos/Santa%20F%C3%A9%20de%20Minas/PFA%20Tamboril_Santa%20F%C3%A9%20de%20Minas.pdf. Acesso em 19 jun 2021.



CAPÍTULO XIV

O LÚDICO COMO PONTE DE AVALIAÇÃO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Jucelita da Silva Mendes⁸²; Crezo Soares Neto⁸³;

João Edson Trajano Jesuino⁸⁴; Taynara Farias de Azevedo⁸⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-14

RESUMO: O presente artigo apresenta uma análise sobre O lúdico como Ponte de Avaliação para os Alunos com Necessidades Educativas Especiais, a fim de entender quais são os caminhos metodológicos necessários para conseguir que os alunos com necessidades educacionais especiais aprendam. Esta síntese foi escolhida no intuito de investigar a importância do lúdico como instrumento avaliativo para meditar sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com NEE, e de que forma ele influencia para que essas crianças evoluam em um ambiente agradável e educativo. Para a realização desta intervenção, algumas leituras bibliográficas foram essenciais como: Luckesi (2008) e Brasil (2004). Para compreender mais sobre o lúdico como ponte de avaliação, foi preciso ir a campo para a obtenção de resultados, deste modo foi feita uma pesquisa- ação do tipo qualitativa e quantitativa, por meio de um levantamento de dados, através de um questionário na qual foram entrevistados alguns professores da Escola Municipal Jessé Pinto Freire na cidade de Montanhas RN, na qual responderam a algumas questões acerca do uso do lúdico como instrumento avaliativo para a criança com NEE. A partir deste levantamento de dados podemos concluir que, para que haja desenvolvimento e aprendizagem, além da inclusão escolar, o aluno com NEE necessita da ajuda de toda a comunidade escolar cooperando, que se tenha um currículo e materiais adaptados a necessidade de cada discente, além de um ambiente na qual este aluno possa se mover facilmente. Diante deste levantamento, podemos concluir que o lúdico como ponte de avaliação é primordial para a vida do aluno, pois possibilita que ele participe das atividades escolares junto com os demais, tornando-o um sujeito crítico, capaz de tomar suas próprias decisões, exercendo assim seu papel como cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Lúdico. Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

PLAY AS AN EVALUATION BRIDGE FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT: This article presents an analysis of the ludic as an Assessment Bridge for Students with Special Educational Needs, in order to understand what are the methodological paths necessary to get students with special educational needs to learn. This synthesis was chosen in order to investigate the importance of play as an evaluative instrument to meditate on the learning development of students with SEN, and how it influences these children to evolve in a pleasant and educational environment. To carry

82 <https://orcid.org/0009-0008-9056-0381>. E-mail: jucelitasilvamendes@hotmail.com

83 <https://orcid.org/0009-0005-2712-1267>. E-mail: crezo.s@hotmail.com

84 <https://orcid.org/0009-0008-2299-0048>. E-mail: joaoedsonn52@gmail.com

85 <https://lattes.cnpq.br/3075429880114143>. <https://orcid.org/0009-0007-4346-8235>.

E-mail: taynara-farias1@hotmail.com



out this intervention, some bibliographic readings were essential, such as; Luckesi (2008) and Brazil (2004). To understand more about the ludic as an evaluation bridge, it was necessary to go to the field to obtain results, so a qualitative and quantitative research was carried out, through a data survey, through a questionnaire in which some teachers from the Jessé Pinto Freire Municipal School in the city of Montanhas RN were interviewed. in which they answered some questions about the use of play as an evaluative instrument for children with SEN. From this data collection, it can be concluded that, in order for there to be development and learning, in addition to school inclusion, the student with SEN needs the help of the entire school community, cooperating to have a curriculum and materials adapted to the needs of each student, as well as an environment in which this student can move easily. In view of this survey, it can be concluded that the ludic as a bridge of evaluation is essential for the student's life, as it enables him to participate in school activities together with others, making him a critical subject, capable of making his own decisions, thus exercising his role as a citizen.

KEYWORDS: Assessment. Playfulness. Students with Special Educational Needs.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objeto de estudo, estudar O Lúdico como Ponte de Aprendizagem para a Criança com Necessidades Educativas Especiais. Desta forma pesquisou-se como o lúdico interage com o processo avaliativo, ajudando na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Brasil (2004, p. 41), fala que; “a avaliação terá, necessariamente, de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos”. Deste modo, o mesmo tem como objetivo enfatizar a importância do lúdico como meio avaliativo para observar o desenvolvimento e aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais dentro da sala de aula.

Para compreender esse processo, foi necessário entender sobre a avaliação, o lúdico e as pessoas com necessidades educativas especiais, percorrendo sobre a história da avaliação, sobre o lúdico e suas contribuições para o desenvolvimento, a trajetória da pessoa com NEE e as contribuições que a escola pode trazer.

Deste modo, o lúdico como fonte avaliativa “visa apoiar as qualidades e necessidades de um e de todos os alunos da escola” Sanchez (2005, p. 12). Assim sendo, essa prática avaliativa não só é recomendada para os alunos com NEE, mas também para toda a clientela escolar, sabendo que todas as crianças gostam de brincar e serem



desafiadas nos jogos, a mesma se empenha e dá sempre o melhor de si, aprendendo deste modo de forma espontânea e divertida.

Nesta pesquisa, o foco principal foi analisar as diferentes formas lúdicas que os professores utilizam a avaliação para avaliar seus alunos com deficiência, tendo em vista o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos mencionados acima.

Para a realização deste objeto de estudo foi necessário fazer uma pesquisa bibliográfica com o intuito de conhecer mais sobre o assunto, em seguida foi feita uma pesquisa de campo. Foi aplicado questionários abertos e fechados aos professores e os mesmos responderam acerca das dificuldades encontradas com os alunos que têm NEE.

No decorrer do processo interventivo foi notado que o lúdico dentro da sala de aula, sendo usado como ponte de avaliação, é um dos melhores caminhos para se chegar a um resultado satisfatório em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência.

Este trabalho está dividido em capítulos. Nos quais foi feito um levantamento teórico sobre o tema pesquisado. Em seguida, foi abordado os caminhos metodológicos, depois foi explanado sobre a intervenção, o método que foi utilizado, análise de dados e análise da intervenção pedagógica realizada e as reflexões desta.

BREVE RELATO SOBRE A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

A avaliação escolar surgiu com a necessidade de enxergar em qual nível de aprendizagem estava o aluno, surgindo no século XVI, este modelo de avaliação foi inspirado na sociedade Burguesa, na qual selecionavam os profissionais por meio de testes, assim foi surgindo a avaliação escolar que era feita por meio de testes e provas.

Sobre isso Luckesi (2008, p. 169) fala que:

As práticas de provas/exames escolares que conhecemos têm sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa. As pedagogas jesuítas (séc. XVI), comeniana (séc. XVII), lassalista (fins dos séculos XVII e início do XVIII) são expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadora do modo de agir com provas/exames.



Deste modo, este modelo avaliativo não levava em consideração a aprendizagem do aluno no decorrer do ano, ele focava apenas no resultado obtido na prova, levando em muitos casos a reprovação do sujeito, por diversos fatores, ou seja, neste dia o discente não conseguiu fazer uma boa refeição, ou não conseguiu dormir adequadamente, ou por motivo de doença, etc., todos estes fatores entre outros, o aluno pode ir mal na avaliação escolar, mesmo que seu histórico de desenvolvimento seja bom, o mesmo acaba sendo reprovado pois neste modelo de sistema o que é levado em consideração são as notas obtidas.

De acordo com Luckesi (2008, p. 78)

O juízo de qualidade sobre a aprendizagem do aluno é expresso em símbolos numéricos e, quando são expressos por símbolos verbais, posteriormente são transformados em símbolos numéricos. Na primeira situação, os juízos são expressos por símbolos numéricos que vão de 0 (zero) a 10 (dez); zero significa a qualidade mais baixa, e dez a qualidade mais alta em aprendizagem.

Desta forma, a aprendizagem do aluno é exprimida por meio de símbolos numéricos, ou seja, através de notas, sendo que a bagagem que o discente conseguiu adquirir não é levada em consideração, levando assim muitos ao fracasso escolar.

Atualmente, as instituições vêm utilizando diferentes estratégias para avaliar a aprendizagem do aluno, esta artimanha é uma importante ferramenta para se chegar ao objetivo desejado, que é a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. Os artifícios usados pelos discentes viabilizam disponibilizar diferentes caminhos para que os sujeitos evoluam de forma segura e prática.

Assim, hoje os profissionais da educação estão usando vários critérios para avaliar sua clientela, ou seja, a avaliação está sendo de forma contínua, neste modelo, o aluno está sendo avaliado diariamente, e não só no final de cada bimestre. Desta maneira, “os professores, em sala de aula, utilizam-se de instrumentos que variam desde a mais simples e ingênua observação até sofisticados testes, produzidos segundo normas e critérios técnicos de elaboração e padronização” (Luckesi, 2008, p. 88). Neste padrão, é visado sempre a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, sendo repensadas as formas de ensino caso não obtenham os resultados esperados/satisfatórios.



O LÚDICO COMO MÉTODO DE ENSINO

O lúdico está presente na vida do ser humano desde o seu nascimento, é por meio do mesmo que as crianças pequenas vão desenvolvendo suas coordenações motoras e sensoriais. É através do lúdico que elas vão aprendendo a lidar com seus instintos, e se deixando brincar naturalmente usando sua imaginação livremente. De acordo com Kishimoto (2008, p. 31):

O jogo remete ao natural, universal e biológico, ele é necessário para a espécie para o treino de instintos herdados. Dessa forma, Groos retoma o jogo enquanto ação espontânea, natural (influência biológica), prazerosa e livre (influência psicológica), e já antecipa sua relação com a educação (treino de instintos).

Desse modo, as brincadeiras lúdicas são primordiais no processo de formação e de aprendizagem do ser humano, desencadeando diversas habilidades que ainda não foram exploradas.

Destarte, o lúdico dentro do cotidiano escolar influencia no desenvolvimento do aluno, proporcionando que o mesmo brinque e aprenda livremente, pois por meio das brincadeiras as aulas não se tornam monótonas, despertando o interesse do discente para aprender e pesquisar mais sobre o tema abordado, tornando o momento divertido e proporcionando a aprendizagem ingenuamente. Tubino (2010, p. 14) argumenta:

A meu ver, um jogo ou uma brincadeira na sala de aula, não representa apenas um momento de recreação e divertimento. Essas atividades lúdicas possibilitam mais ações mentais diferenciadas, e há nesses momentos uma maior aprendizagem do que se o professor entregasse atividades prontas em folhas ou copiadas do quadro para o caderno.

Contudo, a utilização dessa ferramenta de trabalho em sala de aula, enriquece a metodologia de ensino e proporciona aos alunos uma aquisição inexplicável, pois a mesma acontece sem que os sujeitos percebam sua atuação. Desta forma, as atividades educacionais envolvendo o lúdico são capazes de despertar o interesse do discente, pois desperta a curiosidade e a vontade de descobrir e resolver os desafios presente nos jogos educacionais, diferentemente das atividades prontas e copiadas que em muitos casos acabam deixando os alunos dispersos sem despertar o interesse pela aula.

HISTÓRIA DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS



Desde muito tempo atrás as pessoas com deficiência enfrentaram a exclusão de viver em sociedade. Os mesmos viviam escondidos e fechados em calabouços, asilos e hospitais, pois a sociedade os via como sendo castigos divinos e bruxarias.

No entanto, com o passar dos tempos, com muitas lutas das pessoas com deficiências e seus familiares para que elas tivessem o direito de viverem juntas na sociedade, as mesmas passaram a se encaixar nas instituições, porém, apesar delas haverem conseguido um espaço, as mesmas continuavam sendo excluídas, uma vez que elas tinham apenas atendimentos com especialistas, e não frequentavam a escola regular juntas as demais crianças, deste jeito, estes sujeitos não poderiam se desenvolver, já que as instituições negavam a eles o direito de aprender.

Com o passar do tempo as pessoas foram mudando aos poucos suas concepções a respeito da pessoa com deficiência, e estas passaram a ter direito a exercer seu papel como cidadão. De acordo com Brasil (1988, p. 56):

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.

Desse modo, as pessoas com necessidades educacionais especiais tiveram a oportunidade de ingressarem na escola de ensino regular, e a família tinha que matriculá-las, para que elas tivessem oportunidade de usufruírem seus direitos como seres viventes na comunidade. A partir desta lei, elas seriam preparadas para poderem ingressar no mercado de trabalho, além de serem capazes de participar de todas as decisões cabíveis exercendo sua cidadania.

Apesar da pessoa com necessidades educativas educacionais terem conquistado seu direito de participar da escola, esta continuou enfrentando diversos problemas relacionados a sua adaptação, visto que, as instituições não haviam preparado o ambiente para recebê-las, além de não terem materiais e nem professores aptos para trabalharem com esses sujeitos.

De acordo com Brasil (2001);

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com



necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Desta maneira, as instituições não podem negar a criança com necessidades educacionais especiais, o direito de frequentarem a rede de ensino regular por não possuírem condições para recebê-las, pois é dever do sistema adaptar-se ao aluno, de acordo com as necessidades do mesmo, promovendo rampas de acesso, materiais e currículos adaptados, professores especializados entre outros aspectos. Diante disso, é dever da escola incluí-los em todas as atividades garantindo o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com necessidades educativas educacionais formando cidadãos críticos capazes de tomar suas próprias decisões.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Sabendo que a escola é um local acolhedor, que recebe todas as crianças independentemente de sua cor, raça, crença ou deficiência. A mesma proporciona que seus sujeitos aprendam e compartilhem seus conhecimentos entre si, para poder enriquecer a bagagem que cada comunidade carrega consigo.

Assim, a escola é um espaço fundamental para a formação e desenvolvimento da pessoa com necessidades educacionais especiais, quando usada todas as suas ferramentas, inserindo-as junto as demais crianças da mesma faixa etária, para que elas possam se relacionarem e aprenderem umas com as outras. De acordo com Brasil (2004, p. 8):

Este é o ambiente escolar mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares da mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo.

A escola proporcionando a interação de todos sem exceção, acaba disponibilizando um local acolhedor, instigando nos alunos o gosto pela escola e aguçando nos mesmos a vontade de aprender e ajudar os que necessitam de uma atenção mais especial, deste modo, a socialização entre todos os membros possibilita que o aluno com NEE desenvolva suas coordenações, possibilitando ao mesmo que descubra suas habilidades desconhecidas. Mediante todos esses benefícios os alunos com NEE quando



incluídos adequadamente, os mesmos transmitem um amor imenso por aqueles que os passam segurança e acolhimento.

Brasil (2004, p. 35) fala que “o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a obtenção de metas comuns de um mesmo grupo”. Deste modo, trabalhar em equipe derruba barreiras proporcionando que os indivíduos notem a importância do outro em sua jornada. Diante disso, a escola é chave indispensável para que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha avanços significativos em sua vitalidade. Mediante isso a escola pode contribuir “no ensino para todos e de qualidade, as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos” (Brasil, 2004, p. 39), conseqüentemente, para que o ambiente escolar seja um local acolhedor e inclusivo se faz necessário a mobilização de todos os seus membros com o apoio dos familiares e comunidades, assim todos os educandos seriam reconhecidos por suas habilidades independentemente de suas particularidades.

O LÚDICO COMO PONTE DE AVALIAÇÃO PARA O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAS

A avaliação é peça fundamental para se obter resultados de algo que está sendo estudado/pesquisado, deste modo, ela se faz presente em toda nossa vida, para podermos tomar decisões corretamente.

Em relação a avaliação escolar, esta é um dos melhores suportes para que os docentes possam avaliar seus trabalhos. É por meio da mesma que os professores irão encontrar caminhos para que seus alunos possam aprender e desenvolver suas habilidades. “A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo” (Luckesi, 2008, p. 33). Desse modo, a avaliação é importante para seguir uma metodologia que implica melhor aprendizado e aceitação dos educandos.



A avaliação na educação especial hoje é algo que ainda deixa os docentes preocupados, pois os mesmos precisam avaliar os alunos com NEE, assim como os demais alunos da sala de aula, deste modo se faz necessário a adaptação do conteúdo para que os alunos com necessidades educativas especiais possam desenvolverem suas habilidades e aprendizagens, respeitando suas limitações sempre, pois os mesmos não conseguem acompanhar os demais alunos se o educador não usar a dinâmica de diferentes métodos para inserir este público. Brasil (2004, p.22) fala que:

Os conteúdos escolares que esse aluno não conseguir aprender numa escola que lhe proporcione um ambiente desafiador e que adote as práticas de ensino adequadas à heterogeneidade das salas de aula, provavelmente não serão aprendidos em um ambiente segregado de ensino.

Assim sendo, é primordial que o professor que tem aluno com NEE, utilize o lúdico constantemente em sua sala de aula, para que possa haver uma interação entre ele e os demais, possibilitando que o aluno com atraso na aprendizagem possa aprender, vencendo suas dificuldades e quebrando barreiras para eliminar suas limitações. Este é o ambiente no qual os educadores não deixam suas aulas ficarem cansativas e enfadonhas pelo fato de repetirem sempre o mesmo método de ensino.

Desta forma, o lúdico em sala de aula é essencial para poder avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com NEE, uma vez que, é através do lúdico que os discentes conseguem resolver diversos problemas associados a sua aquisição de habilidades. Negrine (1994, p. 19) relata que:

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

O lúdico como fonte avaliativa para a criança com necessidades educativas especiais, possibilita que o discente interaja e aprenda espontaneamente, pois por meio dos jogos elas interagem consigo mesma e com o outro. Esta prática adotada em sala de aula proporciona um ambiente aconchegante, no qual desperta no discente o entusiasmo de querer buscar sempre mais, vencendo e superando suas limitações, além desses, a



utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras na forma avaliativa, propicia ao educando a aceitação de regras, enxergando que em todos os ambientes e lugares existem regras, e cabe aos frequentadores acatarem as mesmas, pois a infração de alguma das normas decretadas, pode acabar em punição. Essas atividades em sala de aula possibilitam que o aluno com NEE ultrapasse suas limitações.

Ao ofertar o lúdico em sua prática avaliativa o docente precisa estar atento a todos os passos do jogo/brincadeira, pois cada detalhe que o aluno supera ou tem dificuldade serve de suporte para que o instrutor avalie adequadamente o discente em questão. Avaliação esta, que será por meio da observação, analisando se a criança brinca espontaneamente e sua interação com o objeto. Demo (2009, p. 7) fala que:

No lugar da prova é urgente colocar outros procedimentos que, ao avaliar, não se restrinjam aos laivos negativos sempre também presentes, mais impliquem o contexto necessariamente pedagógico da avaliação, ou seja, cuidar da aprendizagem dos alunos.

Assim, de acordo com o autor, avaliação escolar precisa quebrar barreiras negativas, levando em consideração diferentes modos que se pode chegar a resultados satisfatórios. Deste modo, a avaliação do aluno com NEE envolvendo o lúdico visa melhor desenvolvimento da aprendizagem, propondo um universo avaliativo transformador, instigando a curiosidade, propondo novos desafios capazes de mudar o cenário negativo da avaliação do desenvolvimento da pessoa com necessidades educativas especiais. Para que isso aconteça, todos os membros precisam estarem juntos, pesquisando, trocando ideias, traçando caminhos, para que assim, possam contribuir para a aquisição de habilidades e conhecimentos por parte do aluno.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

CAMPO DE PESQUISA

No que diz respeito à parte prática, esta pesquisa foi realizada na Escola Jessé Pinto Freire (de ensino público). A mesma está situada na rua Princesa Isabel, no Centro da cidade de Montanhas/RN.



O objetivo principal deste estudo foi pesquisar o lúdico como ponte de avaliação para a criança com necessidades educativas especiais. Por esse motivo, foram realizadas visitas a escola e um questionário com os professores para entender como os mesmos avaliam a aprendizagem de seus alunos especiais.

Todas as informações apresentadas foram coletadas a partir de um levantamento feito por meio de um questionário e de conversas formais com alguns professores durante a visita a instituição.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa tratou de investigar o lúdico como fonte de avaliação para os alunos com necessidades educativas especiais. A mesma foi realizada na Escola Jessé Pinto Freire.

Para execução desta, alguns embasamentos teóricos foram fundamentais como; Luckesi (2008) e Brasil (2004). Estes serviram como suporte para enriquecer a pesquisa, ressaltando a importância da avaliação bem elaborada de acordo com sua clientela, para melhor aprendizagem e desenvolvimento desse público.

Para a investigação da avaliação de forma lúdica, foi necessário ir a campo fazer uma pesquisa, através desta foi lançado um questionário para os professores, acerca da avaliação e os alunos com necessidades educativas especiais. “A coleta de dados geralmente é realizada nestes estudos por questionários e entrevistas que apresentam variáveis distintas e relevantes para pesquisa, que em análise é geralmente apresentado por tabelas e gráficos” (Dalfovo; Lana; Silveira 2008, p. 9). Esta pesquisa de modo quantitativa, possibilita a coleta de dados para chegar a uma conclusão acerca de determinado objeto, analisando as respostas dos sujeitos, analisando os materiais obtidos.

Para análises, foram exploradas também os métodos quantitativos, sondando os elementos colhidos. “Evidentemente, existem alguns métodos mais apropriados a tal coleta e análise: entrevistas abertas, observação participante, análise documental (cartas, diários, impressos, relatórios, etc.), estudos de caso, história de vida etc.” (Dalfovo; Lana;



Silveira, 2008, p. 10). Para tanto, este tipo de pesquisa é fundamental para explorar o objeto em estudo, enriquecendo o trabalho.

SOBRE A INTERVENÇÃO

O MÉTODO

A intervenção pedagógica tem como foco investigar determinado assunto/situação na qual os especialistas precisam intervir para que se possa conseguir a aprendizagem.

Damiani et al (2013, p. 58) traz que: “As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”. Assim, estas são fundamentais para que se possa solucionar determinado problema acerca do desenvolvimento da aprendizagem do sujeito.

Deste modo, a intervenção é primordial para que os educadores consigam obter resultados satisfatórios, colocando em prática o que foi descoberto em relação a problemática que havia estudado, solucionando determinado problema.

De acordo com Damiani et al (2013, p. 58), intervenção:

São investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferência (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que elas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Segundo esse autor, é fundamental que ao investigar, o pesquisador planeje e implemente suas descobertas, promovendo novos métodos e formas para poder promover avanços significativos em relação ao objeto estudado, avaliando os efeitos que sua intervenção teve ao ser colocada em prática.

Damiani et al (2013) fala que;

As pesquisas do tipo intervenção que realizamos enquadram-se nessa perspectiva histórica na medida em que envolvam descrições de maneira como o problema detectado foi sendo abordado, na tentativa de sua resolução, e a solução do problema inicial foi avaliada (Damiani et al, 2013, p. 62).

Assim, a intervenção pedagógica é fundamental para que se possa promover a solução de algum problema envolvendo a aprendizagem. Desta maneira, é essencial que



a equipe escolar se reúna, pesquise, planeje, ponha em prática e avalie os resultados obtidos, podendo haver outra investigação caso os resultados das análises não tenham provocado um impacto satisfatório.

ANÁLISES DOS DADOS

No que se refere a esta pesquisa, foi feito um levantamento com 10 professores entre 25 a 49 anos de idade, homens e mulheres da Escola Municipal Jessé Pinto Freire da cidade de Montanhas RN. Na qual responderam a algumas perguntas relacionadas ao lúdico como ponte de avaliação para os alunos com necessidades educativas especiais.

A partir destes dados coletados, foi feita uma análise para conhecer como os docentes se encontram ao se deparar com um aluno com NEE dentro da sala de aula.

Para Barros e Lehfeld (2000, p. 90): “o formulário é um instrumento mais usado para o levantamento de informações. Não está restrito a uma determinada quantidade de questões [...] e pode possuir perguntas fechadas e abertas e ainda a combinação dos dois tipos”. Assim, o questionário é fundamental para colher dados visando a descoberta de determinada problemática.

Em seguida, foram lançadas 4 (quatro) perguntas de múltipla escolha e 1 (uma) objetiva, todas elas foram feitas em relação ao objeto de estudo, fazendo um levantamento para entender o ponto de vista dos professores em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.

Na primeira questão, foi abordado se os educadores costumavam usar o lúdico dentro da sala de aula, tendo como opção as seguintes respostas: sim; não e as vezes. Nesta questão 70% das pessoas que responderam ao questionário responderam que utilizam o lúdico dentro da sala de aula, 30% responderam que costumam utilizar esta metodologia as vezes, sendo que nenhum respondeu que não fazia o uso do lúdico como atividade.

De acordo com as respostas, todos os profissionais da escola alvo da pesquisa utilizam de alguma forma o lúdico dentro da sala de aula. “Educadores e pais necessitam ter clareza quanto aos brinquedos, brincadeiras e/ou jogos que são necessários para as



crianças, sabendo que eles trazem enormes contribuições ao desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar” (Santos, 2000, p. 166). Desta forma, é primordial o uso da ludicidade como método de ensino, pois a mesma contribui para o sucesso na aprendizagem do discente.

Em seguida os professores responderam a seguinte questão: você tem algum aluno com necessidades educativas especiais? Nesta pergunta tinha as seguintes opções de respostas: sim; não e já tive. Os resultados foram os seguintes, 40% responderam que tinha alunos com NEE, 50% responderam que não tinha e 10% que já teve.

Contudo, pode-se perceber que a maioria dos docentes já tiveram a oportunidade de trabalhar com crianças com NEE, sendo que alguns ainda não tiveram a experiência de ter em sala de aula estes alunos.

Dando continuidade os professores responderam a seguinte pergunta: como você costuma avaliar seu aluno em sala de aula através da ludicidade? As opções de respostas eram as seguintes: por meio da participação; objetivo alcançado ou não avalio. Nesta questão 90% responderam que avaliam seus alunos por meio da ludicidade, observando a participação das atividades propostas, e 10% responderam que julga seus discentes por meio do objetivo alcançado, se o planejado obteve sucesso e 0% disse que não avaliam seus alunos por meio da ludicidade.

De acordo com a pesquisa, todos os discentes usam o lúdico como procedimento metodológico, influenciando na avaliação dos discentes. “O objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal, como protótipo ou como estágio de um processo” (Luckesi, 2008, p. 17). Desse modo, o objetivo da avaliação de forma lúdica, é auxiliar o educador para que o mesmo possa ajudar seu aluno com NEE a se desenvolver e aprender adequadamente.

Logo após, os profissionais da educação responderam a seguinte questão; “como você avalia de maneira lúdica seu aluno com necessidades educativas especiais? Com as determinadas opções: através de jogos educativos e superação dos desafios ou não tenho aluno com necessidades educativas especiais. Nesta questão 40% dos educadores



responderam que avaliam através de jogos e superação dos desafios e 60% falaram que não tinham alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, a avaliação da pessoa com NEE requer que o educador tenha um olhar inspirador, para que o mesmo possa pesquisar e adaptar materiais lúdicos para atender as necessidades de seu alunado.

Para Oliveira (2011, p. 37).

O brinquedo e as Brinquedotecas para usuários com deficiência têm alguns brinquedos especiais adaptados em seu acervo e também trabalham visando a inclusão de seus membros na sociedade. Estão entre os pioneiros na utilização de ambientes multissensoriais voltados para o brincar.

Neste sentido, os jogos adaptados para os alunos com NEE é primordial, para que o mesmo consiga acompanhar o restante da turma, além de proporcionar ao mesmo um momento de diversão.

Por último, foi lançada uma pergunta subjetiva na qual os educadores dariam seu parecer em relação ao objeto questionado, a pergunta foi a seguinte: em sala de aula os professores se deparam com diferentes situações em seu cotidiano, uma delas é o acolhimento a criança com necessidades educativas especiais. Diante desta questão, você tem alguma dificuldade em avaliar este aluno? Quais são essas dificuldades?

Em suas respostas, os professores serão identificados como professores A, B, C, D, E, F, G, H, I, J. as respostas foram as seguintes:

Professor A:

Resposta: não, pois esses alunos são avaliados de acordo com sua realidade.

Professor B:

Resposta: não tenho dificuldade, avalio de acordo com a interação, com os avanços adquiridos em cada atividade e a participação.

Professor C:

Resposta: sim, com a falta de recursos pedagógicos adaptados, mas o planejamento metodológico é fundamental. Devemos avaliar o aluno com necessidade especial, através de atividades aplicadas no dia a dia, ex.: se ele consegue conhecer as



vogais, os números, as formas geométricas. Sim, e se ela tem coordenação motora, isso é fundamental, deixando claro que esse processo de desenvolvimento de coordenação motora, é um processo um pouco avançado para querermos já resultados, mais com calma e paciência conseguimos alcançar esse objetivo.

Professor D:

Resposta: não, eu não tenho aluno com necessidades educativas especiais.

Professor E:

Resposta: não tenho

Professor F:

Resposta: um pouco, porém com muitas pesquisas, observações e planejamento, conseguimos chegar ao objetivo desejado.

Professor G:

Resposta: não tenho aluno com NEE.

Professor H:

Resposta: eu não tenho alunos com necessidades educativas especiais

Professor I:

Resposta: sim, pois para avaliar o aluno com necessidades educativas especiais requer um olhar atento, para detectar os pequenos avanços que os mesmos tiveram. Um dos problemas, é a falta de material adaptado, ambiente acolhedor e aconchegante, no qual o aluno se sinta acolhido e não excluído.

Professor J:

Resposta: ainda não tive oportunidade de trabalhar com esses alunos.

Diante das explicações dos educadores, é notório que alguns têm dificuldades em avaliar seus alunos com necessidades educativas especiais, alegando que são diversas as situações que impossibilitam os mesmos de avaliar adequadamente seus alunos com NEE, e outros descrevem que não têm dificuldades, por conhecer seu educando, já conseguem enxergar os avanços e as dificuldades.



De acordo com Brasil (1997, p. 52);

A avaliação subsidia o professor com elementos para a reflexão contínua sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequado para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo.

Diante desta situação, a avaliação é essencial na vida do docente, possibilitando que o mesmo conheça a realidade do educando, planejando e adaptando materiais necessários para a aprendizagem e desenvolvimento de sua clientela.

ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Este artigo, foi realizado com a intenção de investigar o lúdico como ponte de aprendizagem para a criança com necessidades educativas especiais. O objetivo desse estudo partiu da necessidade de conhecer as diferentes formas que os educadores usam para avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com NEE, além das dificuldades que os mesmos encontram no caminho para ensinar a estes alunos.

O resultado deste estudo foi bastante significativo, pois por meio desta pesquisa foi possível descobrir vários métodos usados pelos educadores para avaliar seus alunos com NEE de forma lúdica, sem que haja a necessidade de fazer provas escritas para avaliar a aprendizagem.

Sendo assim, esta intervenção supriu a necessidade que se tinha, em descobrir quais ferramentas os educadores utilizavam para observar o desenvolvimento do aluno com necessidades educativas especiais. Assim, foi possível notar que para avaliar de forma lúdica, o educador precisa conhecer primeiramente sua clientela, para poder planejar e colocar em prática uma metodologia que seja adequada ao tipo de aluno que o mesmo possui, para em seguida poder avaliar os resultados, com possibilidade de retornar a um novo método caso o planejamento não obtenha sucesso.

Para Peruzzo (2007, p. 120)

Educar é contribuir para a formação de um cidadão que compreenda o todo e possa atuar ativamente no espaço da vida social onde vive. [...] É facilitar para que ele possa participar, interferir e transformar a



realidade, mas também usufruir das benesses e riquezas construídas socialmente. Em poucas palavras: tornar-se sujeito.

Deste modo, a avaliação de forma lúdica contribui para o crescimento pessoal, tornando o sujeito independente, capaz de tomar suas próprias decisões e atuar ativamente diante da sociedade. Diante desta situação, avaliar o aluno com necessidades educativas especiais é essencial para que haja evolução, e o mesmo possa se sentir útil vencendo suas próprias limitações e exercendo seu papel como cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar o lúdico como ponte de aprendizagem para a criança com necessidades educativas especiais. A partir desta pesquisa, foi possível compreender a influência que o lúdico tem para contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento da criança com NEE. Ainda, foi perceptível notar, que apesar das diferentes dificuldades/situações que o professor encontrar no caminho, o mesmo quando quer ajudar seu aluno, busca diferentes maneiras para incluí-lo junto ao meio e a sociedade.

Para a realização desta pesquisa foram feitas diversas leituras bibliográficas para que o objeto de estudo fosse edificado, e logo na sequência foi necessário ir a campo colher dados através de visitas a uma escola, que está situada no centro da cidade de Montanhas RN. Nesta escola foi aplicado um questionário para os professores, com o objetivo de que os mesmos descrevessem como era aplicada a avaliação em relação ao aluno com NEE.

Assim, notou-se que o lúdico como meio avaliativo, desperta no educando o interesse maior em relação aos conteúdos estudados, pois o aluno estará aprendendo brincando, e usando seu imaginário e seus conhecimentos prévios adaptados aos temas.

Santos (2000, p. 166) ao falar da criança diz que:

No jogo, ela está livre para explorar, brincar e/ou jogar com seus próprios ritmos, para autocontrolar suas atividades, muitas vezes é reforçada com respostas imediatas de sucesso ou encorajada tentar novamente, se da primeira alternativa não obteve o resultado esperado.



Todavia, é primordial que o professor respeite as limitações e ritmos de desenvolvimento do discente, estimulando o mesmo quando notar que existe desmotivação, pois, os resultados não são imediatos, o profissional precisa querer, ter paciência e disposição para que o educando alcance o objetivo almejado.

Por conseguinte, através desta intervenção foi notado que apesar de alguns educadores terem alguma dificuldade em avaliar seu aluno com NEE, o mesmo busca diversos caminhos afim de contribuir para o sucesso do aluno. No entanto, outros educadores relataram não ter dificuldade, pois avaliava seu aluno de acordo com os pequenos avanços que o mesmo adquiria, já que o processo de aprendizagem para essas pessoas é mais lento, por isso é necessário que o profissional conheça seu discente e assim poder dá um parecer em relação aos avanços e superações obtidas no decorrer de um período de estudo determinado, como por exemplo um bimestre, semestre ou ano letivo.

Portanto, o lúdico como ponte de avaliação é substancial, para que haja aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais, pois por meio deste método a criança aprenderá, vencendo as barreiras que lhe impedem de brilhar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Ministério Público Federal: 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004:

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BARROS, A. J. P. LEHFELD, N. A.S. Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000



DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos equalitativos: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008ISSN 1980-7031

DAMIANI, Magda Floriana. et al. Discutindo pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013.

DEMO, Pedro. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. 6ª edição Porto Alegre: Mediação 2009

KISHIMOTO, Tisuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 11ª ed. São Paulo:Cortez, 2008

LUCKASI. Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e posições/Cipriano Carlos Luckesi. -19. ed. são Paulo. – Cortez, 2008.

NEGRINE, Airton, Recreação na hotelaria: o pensar e o lúdico, Caxias do Sul: Edusc,1994

OLIVEIRA V. B. de. Brinquedoteca: Uma Visão Internacional. Petrópolis: Vozes, 2011.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Tópicos sobre ensino da comunicação no Brasil. In: PERUZZO, Cicilia Maria Krohling; SILVA, Robson Bastos (Org.). Retrato do ensino em comunicação no Brasil. São Paulo: INTERCOM, 2003. p. 119-135.

SANCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista Inclusão. Brasília, v.1, n.1, out./2005.

SANTOS, Santa Marli Pires (Org). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TUBINO, Lidiane Dias. O lúdico na sala de aula: problematizações da prática docente na 4ª série do Ensino Fundamental. Trabalho e Conclusão Apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.



CAPÍTULO XV

MEDIAÇÃO E CONCILIAÇÃO JUDICIAL - A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO E DE SEUS DESAFIOS

Falckner Ferreira Pantoja⁸⁶; Sirley Santana Moreira⁸⁷.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-15

RESUMO: O presente trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica, apontando os conceitos de mediação e conciliação judicial, onde a conciliação e a mediação se constituem na solução de conflitos, e são capazes de evitar a chegada da demanda a um juiz para conseguir promover a paz. Estes institutos trazem novas formas para disseminar o diálogo e a pacificação social. O objetivo desse artigo é de esclarecimento sobre o tema conciliação e mediação, pois são importantes instrumentos jurídicos de solução de conflitos, sendo eles de natureza familiar, trabalhista, consumidor, entre tantas outras. A conciliação e a mediação se fazem necessárias, pois, o entendimento entre as partes é sempre a melhor forma para a resolução de conflitos. É bastante comum a conciliação e a mediação ser trocadas facilmente, pois estão sempre generalizadas como uma espécie de negociação, tendo como diferença básica uma da outra, o terceiro que assiste à resolução do conflito. A mediação é um meio judicial de solução, onde uma terceira pessoa, chamado de mediador, auxilia as partes a chegarem em um acordo de vontades, não sendo o papel do mediador, apontar a solução e nem impor uma decisão sobre o fato, mas fazer com que as partes decidam o que vai ser da relação em si, e solucionando o conflito de forma mais fácil.

PALAVRAS-CHAVE: Conciliação. Mediação. Solução. Conflitos.

MEDIATION AND JUDICIAL CONCILIATION - THE IMPORTANCE OF TRAINING AND ITS CHALLENGES

ABSTRACT: This work is a bibliographical review, pointing out the concepts of mediation and judicial conciliation, where conciliation and mediation constitute the solution of conflicts, and are capable of avoiding the arrival of the demand to a judge in order to promote peace. . These institutes bring new ways to disseminate dialogue and social pacification. The objective of this article is to clarify the topic of conciliation and mediation, as they are important legal instruments for resolving conflicts, whether of a family, labor, and consumer nature, among many others. Conciliation and mediation are necessary, as understanding between the parties is always the best way to resolve conflicts. It is quite common for conciliation and mediation to be easily exchanged, as they are always generalized as a type of negotiation, with the basic difference from each other being the third party who assists in resolving the conflict. Mediation is a judicial means of solution, where a third person, called a mediator, helps the parties to reach an agreement of wills, the role of the mediator is not to point out the solution or impose a

86 Governo do Estado de Roraima - RR, PMRR/Secretaria de Educação. <http://lattes.cnpq.br/0375248462737138>.
<https://orcid.org/0000-0002-0215-3655>. E-mail: falcknerfp@hotmail.com

87 Secretaria municipal de educação de Boa vista - Roraima – RR. <http://lattes.cnpq.br/9260329879171011>.
<https://orcid.org/0000-0002-5919-5282>. E-mail: sirleysha@hotmail.com



decision on the fact, but to make allowing the parties to decide what will become of the relationship itself, and resolving the conflict more easily.

KEYWORDS: Conciliation. Mediation. Conflict resolution.

INTRODUÇÃO

A importância do papel do conciliador é fundamental, participando de forma ativa, facilitando e sugerindo espécies de acordo entre as partes, desde que a solução encontrada não viole a legislação atual (Souza, 2016).

Na conciliação pré-processual o interessado poderá registrar sua demanda diretamente no site do Tribunal de Justiça, expondo sua reclamação, evitando, assim, um processo judicial formal. Em seguida, o Tribunal convida as partes para uma audiência prévia, se o acordo for firmado, será homologado pelo juiz e a questão estará findada (Celeste, 2017).

A resolução de conflitos através da conciliação se torna dificultosa quando uma das partes é uma empresa. Geralmente, a presença desta em uma relação processual implica em reparação de dano, o que torna a relação mais difícil tendo em vista que elas esperam reduzir ao máximo esta reparação. Deste modo, na maioria dos casos é dada sequência ao processo para que o juiz, utilizando de sua imparcialidade, julgue o mérito da ação (Felix, 2017).

Os conciliadores, atuarão nos casos em que não tiveram vínculo nenhum com as partes e jamais poderão constrangê-los ou intimidá-los a se conciliarem. (Souza, 2016). Nos núcleos de conciliação, é confiado a um terceiro a resolução do litígio, evitando assim uma futura sentença judicial, diminuindo então a grande demanda dos processos em trâmite (CNJ, 2017).

Segundo a Resolução CNJ 125/2010, “ os conciliadores devem ser capacitados pelos tribunais com base em conteúdo programático elaborado pelo CNJ” (Brasil, 2010). A capacitação do conciliador é extremamente necessária, além de ser cadastrado em seu respectivo tribunal regulamentar o processo de inclusão ou exclusão do mesmo, o profissional é obrigado a assinar um termo de compromisso e ser submetido às orientações do juiz coordenador do núcleo de conciliação. (CNJ, 2017).



A resolução nº 75/2009 do CNJ, dispõe sobre concursos públicos para ingresso na carreira de magistratura, o Conselho definiu período mínimo de um ano para a função de conciliador, como critério para a concessão de títulos aos candidatos ao cargo de juiz. Os títulos são utilizados para o desempate entre concorrentes em certames públicos (CNJ, 2017).

Destaca-se que para a função remunerada os juízes leigos e conciliadores serão selecionados por meio de processo seletivo público de provas e títulos, a ser presidido pelo Juiz Supervisor da unidade na qual exercerão as suas funções, conforme o art. 11 da Resolução 03/2010 do CSJEs (Brasil, 2010).

O conciliador deve presidir exclusivamente as audiências de conciliação, o qual busca a composição amigável entre as partes. Ressalta-se que poderá o conciliador, visando ao encaminhamento da transação, ouvir as partes e testemunhas sobre os contornos fáticos da controvérsia, conforme trata o parágrafo único, do art. 2º da Resolução 03/2010 – CSJEs (Brasil, 2010).

Por isso, a ação do conciliador deve se direcionar pela confiança, pela simpatia, empatia, pelo sigilo, pela paciência, pela atenção às emoções dos interessados, pela humildade, pelo espírito pacificador, pela atitude positiva e principalmente pela habilidade em contornar situações de confronto e ódio, as quais muitas vezes podem até travar o andamento do processo (Batista, 2017).

O papel do conciliador é de fundamental importância na conciliação, uma vez que ele será o facilitador da resolução consensual dos conflitos, portanto deve estar, antes de tudo, preparado para enfrentar desafios que se apresentarão em sua missão, sabendo que sua tarefa será preparar a terra para que as sementes da solidariedade, da justiça e da paz possam germinar (Batista, 2017).

Conforme o Código de Ética de Conciliadores e Mediadores Judiciais, somente poderá exercer funções perante o Poder Judiciário o conciliador devidamente capacitado e cadastrado, cabendo ao respectivo tribunal a regulamentação do processo de sua inclusão no cadastro ou mesmo de exclusão. O profissional deve agir com lisura e respeito aos princípios do Código de Ética, sendo obrigado a assinar termo de compromisso e a submeter-se às orientações do juiz coordenador do núcleo de conciliação (CNJ, 2017).



Os princípios a serem respeitados são os de confidencialidade das informações prestadas pelas partes; a informação ao jurisdicionado sobre seus direitos e a natureza do conflito; a imparcialidade; a independência; a autonomia; o respeito à ordem pública e às leis; o estímulo para que as partes apliquem a experiência da conciliação em seu dia a dia; e a validação (CNJ, 2017).

O CNJ, em reconhecimento à relevância do papel do conciliador incluiu a função desse profissional no rol das atividades jurídicas. Através da Resolução 75/2009, que versa sobre concursos públicos para ingresso na carreira da magistratura, o Conselho definiu o exercício da função de conciliador, pelo período mínimo de um ano, como critério para a concessão de títulos aos candidatos ao cargo de juiz. Os títulos são utilizados para o desempate entre concorrentes em certames públicos (CNJ, 2017).

DESENVOLVIMENTO

A mediação é uma forma de solução de conflitos pelo qual há uma terceira pessoa neutra e imparcial que tem a função de facilitar o diálogo das partes e em regra são conflitos mais voltados para a uma dimensão ou complexidade. No entanto, pode se chegar ou não a uma conciliação pois as partes de autonomia para buscarem suas soluções de acordo com suas necessidades e seus interesses além de não ter um prazo definido (CNJ, 2016). Sendo assim, o instituto da mediação é um dos mais bem indicados para a resolução de conflitos, e o prevenindo também, por ser um meio com soluções rápidas, de grande eficácia e com uma maior aplicação (Figueiredo, 2016).

Segundo Sales (2004), mediação vem a ser um procedimento em que e através do qual uma terceira pessoa age no sentido de encorajar e facilitar a resolução de uma disputa, evitando antagonismos, porém sem prescrever a solução. Na mediação, deve-se tentar a colaboração entre as partes. Evitando a determinação de uma ganha e outra perde, mas que ambas pode melhorar um pouco em cada lado. Procura-se amenizar eventuais sentimentos negativos entre as pessoas em conflito (Vasconcelos, 2017).

Significa entender que os acordos e soluções são mutuamente benéficos, satisfatórios para ambas as partes. É indispensável sentirem-se bem com a decisão, e



comprometidas com o plano de ação. A mediação tem como princípio fundamental a cooperativização, e não um local de competição. É necessário entender que o sucesso de uma pessoa não se conquista com o sacrifício ou a exclusão de outra (Leite, 2017).

A Lei da Mediação demonstra que poderá ser objeto de mediação os conflitos sobre direitos disponíveis ou sobre direitos indisponíveis que admitam transação (CNJ, 2016).

A mediação é um processo informal de resolução de conflitos, em que um terceiro, imparcial e neutro, sem o poder de decisão, assiste às partes, para que a comunicação seja estabelecida e os interesses preservados, visando ao estabelecimento de um acordo. Na verdade, na mediação, as partes são guiadas por um terceiro (mediador) que não influenciará no resultado final. O mediador, sem decidir ou influenciar na decisão das partes, ajuda nas questões essenciais que devem ser resolvidas durante o processo (Rodrigues Júnior, 2007).

Para ser um mediador necessário se faz em suas principais características, a falta de autoridade em questões para impor uma decisão às partes ou as famílias, uma neutralidade quando se chegarem a um acordo e por último conhecimento e paciência pois nem sempre as partes chegarão rapidamente a um acordo (Souza, 2017).

O mediador é uma pessoa selecionada para exercer a função pública de auxiliar as partes a comporem a disputa. Devendo ressaltar as partes que não será a favor ou contra de nenhuma das partes, por estar ali para somente auxiliá-las e entender suas necessidades. A confidencialidade é necessária e esclarecida as partes que nada que for dito será compartilhado com mais ninguém (CNJ, 2017).

Para a função de mediador judicial, é preciso fazer um curso de formação de mediadores reconhecido pelos tribunais. Os cursos são oferecidos pelos próprios tribunais, ou pelos Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Soluções de Conflitos - NUPEMEC, além dos parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), nos termos do art. 164 § 1º do Novo Código de Processo Civil (Brasil, 2015).



O treinamento dos mediadores deverá ser extensivo, o que lhes proporcionará identificar as questões mais importantes para as partes, atendendo as suas necessidades, ajudando-os a encontrar alternativas e soluções para o alcance de um acordo benéfico (TJRJ, 2022).

Nos últimos anos, muito sucesso tem sido obtido pelas sessões de conciliação conduzidas pelas segundas instâncias dos tribunais, ou seja, no momento em que os processos já se encontram em grau de recurso, momento este em que o longo tempo levado pelo trâmite do processo judicial da primeira instância já se passou e as partes muitas vezes não possuem o mesmo ímpeto e anseio de litígio (CNJ, 2017).

Porém, ainda que possa pairar um certo ceticismo com relação à efetividade de se buscar consenso logo no início do processo, alguns dados do CNJ trazem certo alento a tal preocupação dos juristas e partes. Segundo a Comissão, o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP), por meio de seus 153 Cejusc's, tem alcançado importantes índices de sucesso na área da conciliação, pois antes do ajuizamento da ação, na chamada fase pré-processual, o número de acordos vem beirando 67%. Das 122 mil sessões de tentativas de conciliação, houve resultado positivo em 82 mil delas. De tais dados pode-se extrair que a trazer conciliação para o início do procedimento pode ser salutar, sem prejuízo, de a todo momento ela poder ser buscada (art. 139, inciso V) (CNJ, 2017).

Assim, de modo a incentivar a utilização da mediação e da conciliação na justiça brasileira, o novo Código de Processo Civil destinou uma seção apenas para regulamentar os conciliadores e mediadores judiciais, bem como um capítulo para regulamentar as audiências de conciliação e de mediação (Sales, 2017).

Outro ponto que merece análise sobre as disposições do Código com relação à conciliação e mediação, sem distinção, muito embora tenha suas especificidades e procedimentos próprios, é a questão relacionada ao momento inicial definido pelo Código de Processo Civil para a audiência de tentativa de resolução consensual do litígio. Grande parte dos litígios se inicia logo após as partes, ou pelo menos uma delas, terem tentado resolver a contenda de forma amigável, seja por meio das reclamações, notificações, reuniões, dentre outros meios (Macedo, 2017).



Assim, de modo a incentivar a utilização da mediação e da conciliação na justiça brasileira, o novo Código de Processo Civil destinou uma seção apenas para regulamentar os conciliadores e mediadores judiciais, bem como um capítulo para regulamentar as audiências de conciliação e de mediação (Sales, 2017).

A ampliação de mecanismos trazida pela Lei nº 13.105/2015 Código de Processo Civil decorre pela busca da efetividade que muitas vezes é obstada pelo enorme volume de feitos que aguardam pronunciamento judicial (Marcato, 2017).

Outro aspecto importante ressaltado pelo Código de Processo Civil é a presença obrigatória do advogado para assistir a parte nas audiências iniciais de conciliação e mediação (Art. 334, § 9º). Referida previsão traz consigo uma grande reflexão sobre o papel do advogado em tais audiências no sentido de verdadeiramente fomentar tais métodos consensuais de resolução de litígio junto aos seus clientes e de participar de forma construtivas na formação do consenso durante as sessões de conciliação e mediação. Tal fomento parte desde a apresentação ao cliente de todos os riscos envolvidos na condução do litígio, no que se inclui os custos, as taxas judiciárias, as multas por recursos meramente protelatórios, as verbas sucumbenciais, os juros legais, até a demonstração racional de que muitas vezes a resolução imediata da contenda pode lhe gerar economia financeira e até mesmo novas oportunidades de negócio (Macedo, 2017).

A representação pré-processual se dá antes de a ação ser ajuizada ante o judiciário, podendo ser tanto da área cível em geral quanto da área de família. Para que ocorra este tipo de atuação, o interessado deverá apresentar-se ao Centro pessoalmente e requerer o agendamento para intentar uma conciliação, esta que não necessita da presença de um advogado. Depois disso, se a audiência for realizada, houver uma concordância entre as partes e existir na relação menores ou incapazes, o acordo deverá ser apreciado pelo Ministério Público, no caso de não haver menores ou incapazes envolvidos, o acordo passa direto para a apreciação e homologação do juiz (Yamamoto, 2017).

Há grandes benefícios em uma autocomposição pré-processual, pois, alguns quando vão ao CEJUSC, não tem intenção nenhuma de firmar um acordo, sem nem mesmo de tentar algum diálogo com a outra parte. No entanto, quando se deparam com essa nova abordagem, lastreada em um sério trabalho realizado por um mediador ou



conciliador, o qual por sua vez está alinhado com os procedimentos da sessão de mediação, as técnicas de comunicação e principalmente possuem disposição para proporcionar um novo caminho e um olhar mais construtivo para o problema, as pessoas as vezes acabam mudando seu comportamento e se abrindo para uma solução pacífica e objetivada em consenso, rapidez e menor custo para todos (Yamamoto, 2017).

Em ambos os procedimentos, ou seja, tanto nos casos de reclamações pré-processuais, como nos processos judiciais, as sessões são realizadas por mediadores, os quais devem se utilizar de técnicas adequadas, não se afastando dos princípios norteadores dos métodos mediativos, dispostos no Código de Ética da Resolução nº 125/2010 (Yamamoto, 2017).

Considerando que, para as reclamações pré-processuais do CEJUSC, não há regra de competência, abrange-se várias matérias, tais como: divórcios (com possibilidade de expedição de carta de sentença, se houver partilha de bens imóveis, se o divórcio for consensual ou se houver dissolução de união estável), alimentos, reconhecimento de paternidade, desapropriação, inventário, partilha, guarda de menores, acidente de trânsito, desfazimento de negócio, dívidas em bancos e financeiras, relação de consumo, problemas de condomínio, cobrança, entre outros (Yamamoto, 2017).

Quando da reclamação pré-processual, a sentença homologatória faz coisa julgada e, se não cumprida, terá eficácia de título executivo judicial (Yamamoto, 2017).

O Conselho Nacional de Justiça (2015) fala sobre a simplificação trazida com a conciliação onde o litígio é resolvido em um só ato, dispensando, por exemplo, a produção de provas. Dessa forma as partes deixam de gastar com a produção de uma possível prova pericial e com deslocamentos ao Fórum. Sua eficácia está na satisfação encontrada entre uma solução composta pelos próprios jurisdicionados ao contrário de uma decisão judicial que é imposta por um terceiro, qual seja o magistrado, aos jurisdicionados. E é por fim pacífica por se tratar de ato voluntário e de comum acordo entre as partes.

Conforme Gomes (2015), temos uma nova visão judicial no terceiro milênio, sendo que esta foca o olhar da sociedade em soluções consensuais e auto compositivas para os litígios. Nessa ótica litigar judicialmente deve ser a última coisa a se pensar,



primeiro tenta-se a conciliação e tão somente quando esta não se torna frutífera deve-se recorrer às vias judiciais. Também destaca, e vai além do que dispõe o novo código que o advogado tem função prioritária no processo de conciliação inclusive com reconhecimento dos honorários devidos.

Por sua vez, a mediação faz com que os participantes reflitam sobre suas próprias palavras expressadas no conflito existente, buscando de uma forma positiva e com o uso de ferramentas adequadas gerar a fórmula autocompositiva adequada ao conflito de interesses. Os próprios mediados buscam alternativas para a questão (Brasil, 2009, p. 41), escolhendo opções que melhor se aplicam ao problema existente (Vasconcelos, 2012, p. 46-47).

Os conflitos individuais trabalhistas têm naturalmente como envolvidos diretos os trabalhadores e empregadores, embora a eles não se limitem (art. 114 da Constituição da República de 1988). Os conflitos coletivos trabalhistas são aqueles que afetam comunidades determinadas de trabalhadores e empregadores ou tomadores de serviços, seja no âmbito do estabelecimento ou de forma ampla abrangendo a categoria ou comunidade obreira. (Tonoli; Maia, 2013, p. 45).

O conciliador busca que as partes evitem um possível ajuizamento de processo judicial, ou ainda desistam da jurisdição, buscando um acordo mútuo, sem a necessidade de continuar com a demanda judicialmente proposta. A conciliação ocorre a partir de um terceiro interventor atuando como elo entre as partes, com a finalidade de levar a um entendimento, identificando a causa e uma possível solução. Esse profissional deve ser um terceiro imparcial, que aproxime as partes promovendo as negociações, sugerindo e formulando propostas, apontando vantagens e desvantagens, objetivando sempre a resolução do conflito, por meio de um acordo. O conciliador tem ainda poder de sugerir um possível acordo, após uma criteriosa avaliação das vantagens e das desvantagens que tal proposição trará às partes (Tavares, 2002, p. 43)

A tarefa do mediador é de suma importância, mas este deve se conter somente em buscar o equilíbrio entre os litigantes já que são esses os detentores da capacidade decisória. Assim, o mediador não poderá de forma alguma induzir um acordo, tendo em vista que sua função é tão somente reestabelecer o diálogo entre os conflitantes. O



mediador, além de ser imparcial, deve ter como finalidade a resolução do conflito. Deve-se ter em vista que não é papel do mediador julgar ou aconselhar as partes, pois a mediação não pode ser confundida com a conciliação e arbitragem, as quais serão analisadas posteriormente (Silva; Spengler, 2013, p. 134).

Assim, com o auxílio do mediador, as partes buscarão entender as nuances do litígio, com o objetivo de criar uma solução na qual todos fiquem satisfeitos. As principais finalidades desse método alternativo são o restabelecimento da comunicação e a preservação do relacionamento entre as partes. O mediador deve possuir como características intrínsecas a aptidão para auxiliar e estimular a cooperação, a facilidade de ouvir, realizar a escuta ativa e estimular o diálogo, aberto para a interdisciplinaridade, humilde para não intervir ou decidir, além de criativo para auxiliar as pessoas no encontro dos pontos convergentes na condução de uma solução satisfatória (Chaves; Sales, 2014, p. 266).

Baseado na resolução 125 de 2010 do Conselho Nacional de Justiça, verificam-se alguns princípios norteadores do instituto da conciliação, assim como todos os princípios que norteiam o direito. Tais princípios devem ser rigorosamente observados, uma vez que são aplicados de forma basilar, não apenas se restringindo às teorias (Conselho Nacional De Justiça, 2010).

O artigo 1º da Resolução 125/10, do Conselho Nacional de Justiça, elenca os seguintes princípios que regem a conciliação:

- a) Confidencialidade – o sigilo acerca das informações obtidas na sessão conciliatória é primordial para o sucesso do acordo (Conselho Nacional De Justiça, 2010);
- b) Competência – o conciliador deve ser pessoa habilitada à atuação judicial, com capacitação na forma da resolução 125/10 CNJ (Conselho Nacional De Justiça, 2010);
- c) Imparcialidade – o conciliador não deve interferir no resultado do trabalho nem aceitar qualquer tipo de favor ou presente (Conselho Nacional De Justiça, 2010);
- d) Neutralidade – o conciliador deve atribuir valores iguais a cada uma das partes, respeitando sempre os seus respectivos pontos de vistas (Conselho Nacional De Justiça, 2010);



e) Independência e autonomia – o conciliador deve atuar na seção com liberdade, sem pressão interna ou externa (Conselho Nacional De Justiça, 2010).

Entende-se que além dos princípios já mencionados, a conciliação como meio alternativo de resolução de conflitos, encontra-se interligada aos princípios da economia processual, celeridade processual e eficácia. O artigo 2º da Resolução torna perceptível as regras que devem ser observadas durante a composição de acordos, verificam-se:

a) Informação – cabe a quem preside a conciliação esclarecer aos envolvidos sobre o método de trabalho a ser empregado e de forma clara e precisa as etapas do processo (Conselho Nacional De Justiça, 2010);

b) Autonomia da vontade – deve velar sempre pelo respeito aos diferentes pontos de vista dos envolvidos, a fim de que alcancem com liberdade uma decisão voluntária e não coercitiva (Conselho Nacional De Justiça, 2010);

c) Ausência de obrigação de resultado – não se deve forçar um acordo, podendo no muito criar opções, ficando a critério das partes acolhê-las ou não (Conselho Nacional De Justiça, 2010);

d) Desvinculação da profissão de origem – deve esclarecer as partes que está à frente do trabalho desvinculado de sua profissão de origem e que, caso as partes necessitem de aconselhamentos afetos à área de discussão, poderá ser convocado profissional, desde que consintam (Conselho Nacional De Justiça, 2010);

e) Teste de realidade – assegurar que as partes envolvidas no acordo compreendam suas disposições, garantindo assim o seu cumprimento (Conselho Nacional De Justiça, 2010).

Com a crescente prática da mediação e da conciliação em todo o país - demonstrando a viabilidade destes mecanismos para atingir a pacificação social, por meio da solução e prevenção de conflitos - e na busca pelo acesso à justiça como uma ordem jurídica justa, o Conselho Nacional de Justiça, atento aos resultados obtidos a partir destas práticas, instituiu uma Política Pública que objetiva organizar e uniformizar os serviços junto ao Poder Judiciário (Sales; Chaves, 2014).



Em janeiro de 2013, o anexo I da Resolução n. 125 do CNJ foi expressivamente alterado. Mesmo diante da necessidade dos núcleos criarem e manterem um cadastro único de conciliadores e mediadores, por meio da promoção de capacitação, treinamento e atualização permanente de magistrados, servidores, conciliadores e mediadores com a realização de cursos de mediação e conciliação, ou seja, de ter profissionais aptos para desempenhar as funções com qualidade e em tempo hábil, a emenda n.1, de 23 de janeiro de 2013, passou a requerer que a formação acontecesse exclusivamente por meio dos cursos de capacitação elaborados pelo Comitê Gestor do Movimento pela Conciliação, do Conselho Nacional de Justiça, sob a justificativa de que os cursos ministrados anteriormente com base nos conteúdos programáticos exigidos pela Resolução n. 125 estavam sendo implantados sem o módulo de simulados e estágios supervisionados necessários a adequada formação de mediadores e conciliadores (Sales; Chaves, 2014).

Nota-se que, a criação dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC), tem sua fundamentação legal disposta na Resolução 125/10, Capítulo III, Seção II, que define a instituição e funcionamento de tais órgãos no âmbito dos tribunais, tendo sua atuação voltada para prestação jurisdicional à população (Conselho Nacional De Justiça, 2010).

Nesta perspectiva, o artigo 8º, caput, da referida resolução aduz que cabe ao “CEJUSC” a realização das sessões e audiências de conciliação e mediação, sendo presididas por conciliadores e mediadores capacitados, a fim de atender os Juízos, Juizados e Varas, com atuação nas áreas cível, fazendária, previdenciária, família ou Juizados Especiais Cíveis e Fazendários (Conselho Nacional De Justiça, 2010).

Ainda em seu parágrafo 2º, o artigo formaliza os locais onde devem ser criados tais órgãos, vedando a implementação onde haja a centralização das atividades jurisdicionais, permitindo a implementação apenas onde exista mais de um Juízo, Juizado ou Vara, respeitando as competências citadas no caput (Conselho Nacional De Justiça, 2010).

Garantir uma melhor definição jurídico-material das relações entre Estadocidadão e particulares-particulares, e, ao mesmo tempo, assegurar uma defesa dos direitos segundo os meios e métodos de um processo juridicamente adequado. Por isso, a abertura



da via judiciária é uma imposição diretamente dirigida ao legislador no sentido de dar operatividade prática à defesa de direitos. Esta imposição é de particular importância nos aspectos processuais (Canotilho, 2003, p. 275).

Por conseguinte, discorrer sobre acesso à justiça é trazer à tona uma série de discussões acerca desse direito fundamental, especialmente no que tange à atuação do Poder Judiciário, criado para garantir a todos um tratamento igualitário na resolução dos conflitos, limitando o poder dos mais fortes em detrimento dos mais fracos, razão última da intervenção estatal, onde exerce o poder-dever de julgar em tempo razoável os processos que lhe são encaminhados (Fernandes, 2018, p. 1).

CONCLUSÃO

A conciliação é muito utilizada nos casos em que as partes necessitam de um terceiro, que as auxilie na tomada das decisões. Neste método alternativo, não há necessidade de preservação do relacionamento, pois são indiferentes a relação e o convívio entre os litigantes.

No instituto da conciliação, apresenta-se um terceiro intermediário, denominado de conciliador, que poderá intervir de forma direta na decisão, apresentando os pontos positivos e negativos, objetivando sempre a resolução do conflito. Este profissional possui uma função ativa, pois propõe ideias e apreciações, agindo como auxiliar do Poder Judiciário.

É importante destacar que mesmo diante de mudanças na legislação, tanto a conciliação quanto a mediação podem ser consideradas ainda as melhores formas de resolução de conflitos em curtos prazos, e sem acumular demanda nos órgãos competentes, levando assim, a uma solução eficaz aos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Roberto Portugal. Juizados Especiais: a nova mediação para processual. São Paulo: RT, 2003.



CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. Acesso à justiça. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1988.

CAHALI, Yussef Said. Dos alimentos. 4ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito constitucional e teoria da constituição. 7ª ed. Coimbra: Almedina, 2003, p. 275.

CHAVES, E; SALES L. Mediação e Conciliação Judicial – A Importância da Capacitação e de seus Desafios. Sequência (Florianópolis), n. 69, p. 255-280, dez. 2014.

CELESTE, Maria. A conciliação pré-processual. Disponível em: www.mariacelesteadv.com.br.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA.CNJ. O que é e como trabalha o conciliador na justiça.2016. Disponível em: www.cnj.jus.br. Acesso em: 18 mar. 2022.

CNJ. RESOLUÇÃO 03/2010–CSJEs. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/documents>. Acesso em: 21 de mar. 2022 CNJ. Manual de Mediação Judicial. Disponível em: www.cnj.jus.br.

DELGADO, José Augusto. A arbitragem no Brasil – evolução histórica e conceitual, 2003.

FELIX, Ana Carolina Monteiro. O papel do CEJUSC na resolução de conflitos na comarca de Crato. 2017.

FERNANDES, Sônia Caetano. 30 anos de Constituição Federal e o Direito Fundamental do acesso à Justiça, motivos para comemorar ou não? Revista Migalhas, ISSN 1983-392X, 15 de março de 2018.

GRUNSPUN, Haim – Mediação Familiar: O Mediador e a separação de casais com filhos, Ed. LTR, São Paulo, 2000.

LEITE, Gisele. A autocomposição da lide em face do novo Código de Processo Civil brasileiro. Disponível em: www.jusbrasil.com.br. 2017.

LINDENMEYER, Lisiane kalil. Características e princípios da mediação. 2016.

MARCATO, Ana Cândida Menezes. A audiência do art. 334 do Código de Processo Civil: da afronta à voluntariedade às primeiras experiências práticas. In: DIDIER JR., Fredie. (Coord. Geral). ZANETI JR., Hermes; CABRAL, Trícia Navarro Xavier. (Coord.) Justiça Multiportas: mediação, conciliação, arbitragem e outros meios de solução adequada de conflitos. p. 129-140. Salvador: JusPodivm, 2016.

MACEDO, Fausto. Mediação e conciliação no Novo CPC e a tentativa de tornar mais célere o processo. Disponível em: politica.estadao.com.br.

MARONINI, Luiz Guilherme. A conciliação judicial levada a sério. Disponível em: ambitojuridico.com.br.

MOREIRA, Jannieire de Souza. As técnicas de conciliação e mediação nos juizados especiais cíveis. 2017.

SALES, Felipe. O novo Código de Processo Civil e seus reflexos no Processo do Trabalho. 2017.



SALES, Lília Maia de Moraes (Org.). Estudos sobre a Efetivação do Direito na Atualidade: a Cidadania em Debate. Autores Ana Karine Pessoa Cavalcante Miranda, et. al. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2005.

SENADO FEDERAL. Projeto que disciplina a mediação judicial. 2017.

SILVA, C.; SPENGLER, F. Mediação, Conciliação E Arbitragem Como Métodos Alternativos Na Solução De Conflitos Para Uma Justiça Célere E Eficaz. Revista Jovens Pesquisadores, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 1. p. 128-143, 2013.

TAVARES, Fernando Horta. Mediação e Conciliação. BH: Melhoramento, 2002.

SOUZA, Heloise Helenne Kloster. Mediação: noções e vantagens. 2017.

PESSOA, Leonardo de Aguiar. A mediação no Âmbito familiar. 2010.

RODRIGUES JÚNIOR, Walsir Edson. A prática da mediação e o acesso à justiça. Belo Horizonte: Del Rey, 2006. 29 TJMT. Cejusc Sorriso: resultados positivos em 2015. 2017.

VASCONELOS, Carlos Eduardo de Oliveira. Mediação de conflitos e práticas restaurativas. São Paulo, Método, 2018.

VASCONELOS, Carlos Eduardo de Oliveira. Mediação de conflitos e práticas restaurativas. São Paulo, Método, 2018 VALENTE, Ana Orcina Souza. Juizado Especial Cível. 2012.

YAMAMOTO, Priscila Rodrigues. Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania – CEJUSC. Disponível em: jus.com.br.



CAPÍTULO XVI

RELACIONES HUMANAS, TECNOLOGÍA Y AISLAMIENTO SOCIAL: UN ANÁLISIS DE LA IMPORTANCIA DE LA TECNOLOGÍA PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Paulo César Batista Santana⁸⁸.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-16

RESUMEN: La representación social del estudio se percibe en cómo la interacción social es sumamente importante para la vida humana, y una vez afectada por el contexto del aislamiento social provocado por la pandemia de COVID-19, se necesitaban alternativas para la ocurrencia de interacciones. Analizar cómo las personas percibieron la importancia que la tecnología tuvo en sus interacciones, en sus aspectos personales, laborales y sociales; Describir la importancia de la tecnología para satisfacer otras necesidades humanas: salud, trabajo, entretenimiento, atención prestada a la pirámide de Maslow; Identificar la presencia de grupos sociales: primarios, secundarios; Verificar las clases generacionales y su impacto en la adaptación y la comunicación con el uso de la tecnología en sus interacciones, frente a la obra de Mccrindle y Wolfinger. Una investigación cuantitativa, descriptiva, para verificar la percepción de los participantes, así como la posibilidad de cuantificar los datos, extraídos de la experiencia del momento específico de aislamiento y en menor evidencia, de los períodos antes y después del confinamiento. Con respuestas estructuradas, se obtuvieron los datos, estos, a su vez, garantizan el enfoque estructurado y puntual sobre lo que se busca. Los cuestionarios fueron autoadministrados, a través de un método electrónico (vía internet), modelo adoptado porque es fácil de administrar, posibilidad de obtener mayor alcance, rapidez tanto en la captura de datos, como en su análisis y el bajo costo. La mayoría de los participantes reconoció como extremadamente importante y el segundo índice más alto, fue con la gran importancia. Reforzando la respuesta, también consideraron que tal interacción era poco probable que existiera durante el aislamiento, si no fuera por las herramientas tecnológicas, con el segundo índice más alto para la opción de definitivamente imposible que hubiera ocurrido en el contexto interaccionista, si no fuera por la tecnología.

PALABRAS-CLAVE: Relaciones Humanas. Tecnología. Aislamiento Social. Interacciones Sociales. Pandemia.

HUMAN RELATIONS, TECHNOLOGY, AND SOCIAL ISOLATION: AN ANALYSIS OF THE IMPORTANCE OF TECHNOLOGY FOR SOCIAL INTERACTION IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: The social representation of the study is perceived in how social interaction is extremely important for human life, and once affected by the context of social isolation caused by the COVID-19 pandemic, alternatives were needed for the occurrence of interactions. Analyze how people perceived the importance that technology

88 Universidad Argentina John F. Kennedy. <http://lattes.cnpq.br/8501615450779095>. <https://orcid.org/0009-0003-6727-2393>. E-mail: paulocesar-msn2006@hotmail.com



had in their interactions, in their personal, work, and social aspects; Describe the importance of technology in meeting other human needs: health, work, entertainment, attention paid to Maslow's pyramid; Identify the presence of social groups: primary, secondary; Verify generational classes and their impact on adaptation and communication with the use of technology in their interactions, against the work of McCrindle and Wolfinger. A quantitative, descriptive research to verify the perception of the participants, as well as the possibility of quantifying the data, extracted from the experience of the specific moment of isolation and, to a lesser extent, from the periods before and after confinement. With structured responses, the data were obtained, which, in turn, guarantees a structured and timely approach to what is sought. The questionnaires were self-administered, through an electronic method (via the internet), a model adopted because it is easy to administer, the possibility of obtaining greater reach, speed in both data capture and analysis, and low cost. The majority of participants recognized it as extremely important and the second highest index was with great importance. Reinforcing the answer, they also considered that such interaction was unlikely to exist during isolation, were it not for technological tools, with the second highest index for the option of definitively impossible that would have occurred in the interactionist context, if not for technology.

KEYWORDS: Human relations. Technology. Social Isolation. Social interactions. Pandemic.

INTRODUCCIÓN

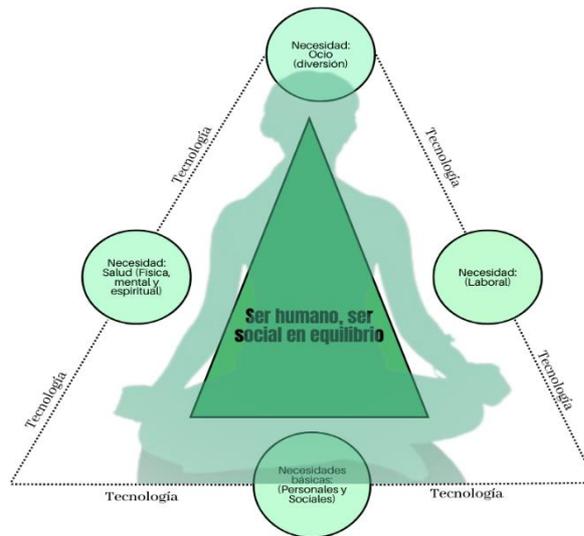
El aislamiento social derivado de la pandemia causada por el coronavirus SARS-CoV-2 ha llevado a la discontinuidad de las relaciones sociales cara a cara. El distanciamiento social fue la medida necesaria para prevenir o minimizar la propagación viral, además de impactar otras áreas como: salud, economía, política, cultura, entre otras, la obligación de las personas de "quedarse en casa", provocó que el proceso de interacción social se interrumpiera en su contexto físico. Envueltos en un ambiente de miedo, preocupación, imprevisibilidad, los individuos tuvieron que buscar alternativas para aliviar todo el sufrimiento que estaban experimentando. Si bien no se desarrolló una vacuna para que pudieran salir a la calle con cierta tranquilidad, la solución fue mirar dentro de la casa, lo que podría servir como una herramienta para la comunicación y para ayudar a resolver los problemas diarios en este período de aislamiento.

Con aportes de Bauman (2021), Lane (1984/1991), Kerlinger (1980), entre otros, la investigación tomó forma en sus bases teóricas. Todo el diseño de la investigación se basó en las enseñanzas de Maslow, su teoría de la pirámide de necesidades dio espacio para la construcción de la pirámide de necesidades humanas en tiempos de aislamiento,



satisfecha con el uso de la tecnología, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1: Ser Humano: “Ser Social en Equilibrio”. Pirámide de la Satisfacción de las Necesidades Humanas, a través de la Tecnología, en tiempos de Aislamiento Social



Nota: Hecho por el Autor (2023)

Figura: Santana, P. C. B. (2023). Ser Humano: "Ser Social en Equilibrio". Pirámide de la Satisfacción de las Necesidades Humanas, a través de la Tecnología, en tiempos de Aislamiento Social.

Fontes: Santana, P. C. B. (2023)

En términos de interacción humana, aquellos que compartían espacio con otra persona todavía tenían que interactuar de alguna manera, aunque en estos casos, había miedo a la contaminación, ya que no estaban en total aislamiento. Pero aquellos que estaban realmente en aislamiento total necesitaban aún más contacto con otras personas, no solo por el bien de la interacción, sino también por abarcar el aspecto de salud mental del individuo. La única forma de interactuar con los demás, sin correr el riesgo de contraer el virus, era a través del entorno virtual, aquí es donde entra la tecnología, que con todos sus recursos, proporcionó la interacción de manera segura, aquí se refiere al tema de la contaminación en sí, ya que se sabe que el uso de la interacción digital no está indicado en detrimento de lo físico, teniendo en cuenta los períodos normales para el contexto interaccional.

Pero en el contexto del distanciamiento social, solo fue posible en la mayoría de



los casos interactuar a través de medios digitales. La interacción inmediata se relacionó con las personas más cercanas, íntimas, con la red de apoyo del individuo. La preferencia por la comunicación digital también se debió al hecho de que algunas personas estaban en el grupo de comorbilidades, lo que aumentaba el potencial de contaminación si mantenían contacto cara a cara. Pero no solo las llamadas interacciones primarias, la gente necesitaba. Es decir, además del aspecto personal, también necesitaban trabajar, y fue con la oficina en casa que esto fue posible. Necesitaban enseñar / estudiar, fue con las herramientas de aprendizaje remoto que esto sucedió.

En un momento de crisis sanitaria, la salud sufrió un gran impacto, considerando no solo los problemas de salud física, sino también la salud mental del individuo, tan deteriorado en aislamiento, y a través de la telemedicina, fue posible realizar consultas, continuar tratamientos, sin tener que exponerse a contaminantes externos. El tema también necesitaba entretenimiento, y en tiempos de reclusión, las herramientas y equipos tecnológicos proporcionaban ocio y diversión. Con sus plataformas de streaming (audiovisuales, música...), así como libros digitales, podcasts, juegos, entre otros. Incluso las transmisiones virtuales de celebraciones religiosas, volviendo aquí al tema de la salud espiritual, fueron posibles gracias a los fundamentos de la tecnología. Así, se percibe que la tecnología, sus recursos, herramientas y equipos, favorecieron la "continuidad" de la vida humana, ya sea con contexto personal o social.

A lo largo del desarrollo de la tecnología, se sabe que asiste al hombre en muchas áreas, siendo prácticamente imposible volver atrás o dejarlo de lado. Pero antes del aislamiento, era posible optar por el mundo virtual o físico, pero el contexto de confinamiento, anuló esta opción, dando espacio, en la mayoría de los casos, solo para la interacción por medios digitales. La justificación de la investigación en cuestión es precisamente verificar esta importancia que los recursos tecnológicos han demostrado en la continuidad de las actividades humanas, ahora en este nuevo contexto de no poder elegir, viéndose obligados a recurrir a la tecnología como alternativa, dando más importancia a las interacciones sociales.

Dado que entendemos al hombre como un "ser social", por lo tanto, tiene necesidades básicas de socialización, ¿cómo socializar o permanecer socializado en



tiempos de aislamiento? La pregunta que sirve de base para iniciar esta investigación es: - ¿Cuál es la importancia de la tecnología para la interacción social en tiempos de aislamiento social? Para responder a la pregunta objetivo de esta investigación, dirigimos toda la atención y el significado del objeto investigado, a las siguientes hipótesis: 1 - La tecnología con todos sus recursos fue en gran parte responsable de las interacciones entre las personas durante el período de aislamiento social causado por COVID-19; 2 - Además de la interacción social, la tecnología ha permitido lograr la satisfacción de otras necesidades humanas como: salud, trabajo, entretenimiento; 3 - Según la clase generacional a la que pertenece (Generación Silenciosa, Baby Boomers, X, Y o Z), el individuo puede tener un desempeño diferente en el contexto de la adaptación y la comunicación a través de la tecnología.

El proceso metodológico se desarrolló con aportes de Serapione (2000), Gil (1946/1991), entre otros. Consideraciones Metodológicas Con el fin de conocer la importancia real que la tecnología tuvo para la interacción social y como consecuencia la satisfacción de las necesidades humanas, durante el aislamiento social, causado por la pandemia de COVID-19. También abordamos con los participantes de la investigación los contextos antes y después del confinamiento, para que la apreciación de estos resultados pudiera servir de base para la discusión, incluida la comparación con los datos del período exacto en que ocurrió el confinamiento, evidenciando así las consecuencias derivadas de los comportamientos experimentados en el pre, durante y post aislamiento. Para ello, realizamos una investigación cuantitativa, objetiva, descriptiva, ya que el objetivo era verificar la percepción que los participantes tenían en relación al objeto de estudio, así como la posibilidad de cuantificar los datos, extraídos de la experiencia del momento específico de aislamiento y en menor evidencia, de los períodos antes y después del confinamiento.

Considerando la importancia del tema, en el contexto de un fenómeno que prácticamente impedía que ocurrieran las relaciones sociales, ya que el virus era precursor de la necesidad obligatoria de aislamiento de las personas, como medida sanitaria para reducir la propagación viral. Con las interacciones discontinuadas, la tecnología ha asumido el papel protagonista como alternativa segura al interaccionismo humano, de ahí



la gran importancia del fenómeno investigado. No sólo las dimensiones interaccionistas se basaron en la investigación, el enfoque también se dirigió a la satisfacción de las necesidades del individuo, a los impactos psicológicos resultantes de la sustitución de la interacción física por virtual. Así como las consecuencias del uso tecnológico del aislamiento para el post-aislamiento. Para ello, se ha vuelto de fundamental importancia estudiar este comportamiento del individuo, frente a un instrumento que forma parte de su vida y que no muestra signos de regresión, porque la tendencia es que los recursos tecnológicos evolucionen cada vez más, como lo ha venido haciendo durante mucho tiempo.

Además, la pandemia como tema reciente requiere que se lleven a cabo todos los tipos posibles de estudio. Con el fin de hacer nuevos descubrimientos que ayuden en una mayor comprensión del tema, sirviendo siempre como base instrumental para futuras investigaciones. La contribución de los estudios de Maslow a esta investigación fue fundamental cuando se trata de su Pirámide de la Jerarquía de las Necesidades Humanas. Se realizó una comparación con la situación de aislamiento. Ya que, en situaciones normales, se entiende que es más fácil, satisfacer tales necesidades, que el autor evidencia como fundamentales. Sin embargo, en situaciones atípicas, como el aislamiento social, ¿cómo satisfacer tales necesidades? ¿Cómo ha contribuido la tecnología a tal satisfacción? Ante el problema, se desarrolló un modelo de equilibrio de las necesidades humanas, frente a la situación de confinamiento. Mediante el uso de recursos tecnológicos.

Otra contribución importante provino de los estudios de Edgar Morín sobre el pensamiento. Los tipos de razonamiento, desde la estructura básica del razonamiento, pasando por las compilaciones de datos del razonamiento crítico, hasta el enfoque del razonamiento creativo. Ya que, durante la confrontación de crisis, la creatividad puede alimentar una resignificación de contextos. Un ejemplo, los científicos, investigando y desarrollando vacunas, representan el concepto de creatividad, es decir, su conocimiento, proviene del pensamiento básico, de la reorganización con el pensamiento crítico, que culmina en la creatividad. Esa fue la clave para la "luz al final del túnel", que era la posibilidad de una vacuna que proporcionaría al menos cierta inmunidad, en ese primer



momento, para que las personas pudieran tener una mayor seguridad cuando saliera el encierro. El hecho, entre muchos otros, de que después de todo esto, el razonamiento creativo, tenga que pasar por el aval del razonamiento crítico, demuestra la complejidad que existe en el pensamiento.

Defendido por Mark McCrindle y Emily Wolfinger, en el libro *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*, las divisiones generacionales en el estudio fueron la base para los grupos de edad vinculados en las preguntas de esta tesis. La intención de analizar los comportamientos de acuerdo a la clase generacional a la que pertenece el individuo, ya que la tecnología comprende uno de los temas de la investigación, y siempre relaciona en los estudios, el tema tecnológico con los grupos de edad. Se buscó identificar si, de acuerdo con su grupo de edad, el participante presentaba comportamientos diferentes de otras clases generacionales. Así, las tres primeras etapas de análisis de la investigación, destacan el perfil general de los participantes, y el cuarto eje de la investigación, apunta únicamente a verificar, dentro de las experiencias vividas, las diferencias de comportamiento de una generación a otra, como un reflejo instrumental tecnológico.

Varios otros actores presentaron contribuciones a esta investigación, por lo que el concepto metodológico de cada enfoque autorial se evidenciará en el curso de la investigación. Las bases epistemológicas y metodológicas siguen el concepto de datos que estructuralmente abordan la evidencia que garantiza orientaciones que pueden generalizarse dentro del contexto perceptual de la importancia del objeto que fue analizado. La investigación incluyó la recolección y análisis de datos, a través de la aplicación de 2 (dos) cuestionarios estructurados (pre-test y final). Como el fenómeno estudiado era común para toda la población, ya que el aislamiento social causado por COVID-19 fue experimentado por todos, cualquier persona que recibió el enlace con el cuestionario y se ajustó a los criterios previstos en el Formulario de Consentimiento Informado (TCLE) y aceptó voluntariamente participar en la investigación, se hizo pública la muestra. El cuestionario llamado (pre-test) fue aplicado en un primer momento, puesto a disposición digitalmente en un período de 10 (diez) días, con el objetivo de recolectar información necesaria para la elaboración del cuestionario final.



En este punto, los participantes recibieron el enlace orgánicamente, porque era necesario observar qué tan rápido se compartía y respondía, así como el número de participantes a los que llegaría la encuesta, sin la necesidad de un anuncio pagado. A los encuestados en este primer momento se les permitió dar sugerencias, opiniones, en el sentido de cómo percibían las preguntas y cómo se podría mejorar y adaptar el cuestionario a su versión final. En vista del resultado de la pre-prueba, con todo el análisis del número de participantes 71 (setenta y uno), de contribuciones dejadas por ellos, se elaboró el cuestionario final, totalmente estructurado en las necesidades observadas. Se consideró necesario llevar a cabo la nueva investigación no solo de manera distributivamente orgánica, sino que también optamos por el anuncio pagado, con el fin de llegar a un mayor número de encuestados. El segundo cuestionario (llamado final), se aplicó siguiendo el mismo patrón de días, 10 (diez) en total, de la misma manera a través de un enlace enviado por correo electrónico (recogido durante la prueba previa), redes sociales, sistemas de mensajería instantánea, todo de difusión orgánica. Y también a través de publicidad pagada en plataforma patrocinada. Tenga en cuenta que este método que involucra el anuncio, no mostró resultados, y la forma orgánica prevaleció, resultando en la participación de 103 (ciento tres personas).

Como la investigación se realizó digitalmente, el espacio para recibir y resolver los cuestionarios fue exclusivamente virtual, por lo que el acceso fue integral, esto haría que un mayor número de personas pudieran participar en la investigación, bastara con que tuvieran conexión (ya que las respuestas se obtuvieron en línea), acceso al enlace y se ajustaran a los criterios previstos en el Término de Consentimiento Libre e Informado (TCLE). Se observa que la investigación no adoptó reglas rígidas para determinar el público, ya que toda la población vivió la experiencia del aislamiento social, el fenómeno alcanzó a todas las clases sociales, etnias, géneros, sucedió de forma global. También llegó a todos los grupos de edad, pero en este caso existía la definición de edad mínima para participar, el requisito inmediato era tener 18 años o más, este criterio cumple con la determinación de la mayoría de edad (prevista en la mayoría de los países) para que el individuo pueda asumir el compromiso y asumir la responsabilidad de sus acciones, en este caso, a través de lo TCLE, aceptaron voluntaria y conscientemente participar. Como algunos participantes no respondieron los cuestionarios de manera completa o total, solo



aquellos participantes que respondieron todo el cuestionario fueron considerados para la investigación.

La constitución del perfil sociodemográfico de los participantes, de esta muestra, se basó en las respuestas al Cuestionario Sociodemográfico aplicado a los participantes que voluntariamente aceptaron participar en esta investigación. El análisis de los resultados siguió el orden de los tres ejes temáticos que compusieron el mencionado cuestionario, a saber: 1. Datos Personales; 2. Datos Profesionales; 3. Perfil Socioeconómico. Cuando se trata de los datos personales contenidos en el primer eje de análisis, las respuestas se dirigieron a preguntas que contenían los siguientes temas: género, edad, estado civil, nacionalidad, país donde vive, color y religión. Por lo tanto, se adoptó la división de clases estadounidense propuesta por Mark McGrindle, el investigador social responsable de *The ABC of XYZ: Understanding The Global Generations*. En esta clasificación, el enfoque es más amplio, según ella, los individuos que nacieron (de 1946 a 1964) se llaman Baby Boomers, (de 1965 a 1980) se llaman Generación X, (de 1981 a 1994) Generación Y, (de 1995 a 2010) se conocen como Generación Z. Antes de 1946, la generación se conocía como Silencioso, y desde 2011, se conoce la generación Alfa, que no entra en esta investigación, porque no presenta mayoría de edad, ya que esta investigación solo aceptó participantes a partir de los 18 años de edad.

Eje de análisis 1: Período Previo al Aislamiento Social, El enfoque anterior servirá para armar comparaciones, sirviendo de base para ensamblar comparaciones, discutiendo resultados futuros frente a estos datos. Eje de análisis 2: Período de Aislamiento Social, este es el objetivo de estudio de esta investigación, es en este intervalo de eventos, que se busca información sobre el comportamiento de los participantes, sus percepciones hacia las formas de interactuar socialmente a través de medios digitales. Aquí no solo se analizará el contexto interaccionista, sino también las necesidades humanas de salud, trabajo, entretenimiento, religión, entre otras. Eje de Análisis 3: Periodo Después del Aislamiento Social, las consecuencias del aislamiento social en la interacción social y cómo el impacto tecnológico aparece actualmente en la vida de las personas, este eje aborda las percepciones post-aislamiento. Eje de Análisis 4: Uso de los Recursos



Tecnológicos en Contexto Pandémico según las Clases Generacionales, Siguiendo a los estudiosos que se refieren al hecho de que, cuando se habla de tecnología, no se puede excluir a las clases generacionales, se basan, por lo tanto, en el comportamiento del individuo según su clase generacional.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Conclusiones de la Investigación Dado el análisis de todos los datos obtenidos en esta investigación, en la búsqueda de verificación del grado de importancia que la tecnología tuvo para el contexto interaccionista durante el aislamiento social resultante de la pandemia de COVID-19, llegamos a las siguientes conclusiones: la investigación se realizó con participantes de grupos de edad entre 18 y 77 años. El mayor porcentaje encontrado según la división etaria fue de individuos de 29 a 42 años, que comprenden la generación Y. La edad se evidenció de acuerdo con la clase generacional de cada individuo e incluso las divisiones generacionales fueron importantes para el discurso de la cuarta etapa de la investigación. En cuanto al género, la prevalencia en este estudio fue de mujeres. El color predominante era mulato. En religión, el catolicismo tenía mayor evidencia. Para el estado civil, la tasa más alta de participantes se declaró soltero. Cuando pasamos a los datos profesionales, la mayoría de ellos se declararon empleados y dijeron que no usaban la tecnología (o sus recursos) para generar ingresos.

En el contexto socioeconómico, aunque la investigación estaba abierta a cualquier persona, es decir, cualquier persona que se ajustara al perfil del Término de Consentimiento Libre e Informado (TCLE) podía participar, y podía ser de cualquier nacionalidad. Todos los participantes de la investigación declararon tener nacionalidad brasileña y residir en Brasil durante el período de aislamiento social. La mayoría informó tener educación superior y la mayoría compartió vivienda o espacio compartido durante el aislamiento con un cónyuge, seguido de hijos y padres. Revelando los datos más centrados en el contexto de interacción/tecnología, se destacó en esta primera fase, el momento previo al confinamiento. En este sentido, cuando se solicitó la frecuencia en el uso de la tecnología para la interacción, la mayoría de los participantes declararon que la habían utilizado con frecuencia.



Además, la mayoría de ellos declararon que utilizan con frecuencia los recursos tecnológicos con fines de diversión y entretenimiento. El uso frecuente fue la respuesta de la mayoría de los participantes cuando el tema fue el uso de herramientas tecnológicas para resolver problemas y solicitar servicios. También enfatizando que (78%) de los participantes, declararon tener una preferencia por la interacción social física en lugar de virtual. El análisis de este período previo al aislamiento tuvo como objetivo identificar la existencia de algún comportamiento que ya denotaba, el uso de la tecnología en el contexto cotidiano de los individuos, para que pudiéramos dejar para el próximo período.

La segunda fase, que consiste en el objeto de estudio de esta investigación. Siendo este el marco de tiempo exacto para determinar el perfil conductual, a través de las percepciones de los participantes sobre lo que experimentaron durante el confinamiento con respecto al uso de la tecnología como alternativa para ayudar a lograr el suministro de sus necesidades, con mayor evidencia de necesidades interaccionistas. Cuando se trataba de reemplazar la interacción física con la interacción virtual, la mayoría dijo que había sufrido algún tipo de impacto psicológico negativo. Esto se ve corroborado por el hecho de que antes del aislamiento, la mayoría de ellos declaró una preferencia por el contacto cara a cara. Al abordar la frecuencia con la que interactuaban con otras personas a través del uso de la tecnología durante este período, la mayoría de ellos declararon que habían utilizado con frecuencia esos recursos. Prestar atención a una ligera reducción en el índice, al comparar esta frecuencia, con la del período anterior, posiblemente, porque en aislamiento, las personas tenían más tiempo para dedicar a la familia, recordando que la mayoría de los participantes de esta investigación declararon, en aislamiento, compartir con cónyuge, hijos y padres.

Este comportamiento más dirigido a la introspección familiar, no se podía ver antes, entre otros aspectos, por la prisa diaria, que termina haciendo que las comunicaciones virtuales sean más rápidas y prácticas. En el ámbito de la adaptabilidad en el uso de recursos tecnológicos para la interacción, la mayoría consideró haber tenido una buena adaptación. Al darse cuenta de que ya provenían de un comportamiento de uso tecnológico previo frecuente, por lo tanto, se esperaba que no presentaran dificultades en la adaptación. Al mismo tiempo, también explica un alto grado de buena interacción



social, a través del uso de estos recursos durante el aislamiento.

Abriendo espacio en este momento, para las cuestiones de carácter interaccionista, se evidenció, los grupos sociales. En este aspecto, los grupos primarios, refiriéndose a la pregunta, la frecuencia interaccionista con personas más cercanas/íntimas, a través de las herramientas tecnológicas aparece con mayor ventaja el uso frecuente, lo que se esperaba, por el hecho de que es en los grupos primarios, la red de apoyo del individuo, siendo común el contacto frecuente. Profundizando la relación entre los miembros de este tipo de grupo, también buscamos comprender qué tipo de recurso tecnológico era preferido para la interacción. Las videollamadas fueron las más utilizadas, lo que demuestra el carácter íntimo, la necesidad de lo visual, es decir, la libertad de ver a esa persona con la que uno interactúa. Lo cual no sucede con tanto margen porcentual, en interacciones de otros tipos de grupos, tratados a continuación.

Cuando todavía nos centramos en la cuestión de los grupos sociales, sólo que ahora, en el contexto de las relaciones de los grupos secundarios, la pregunta apuntaba a la necesidad humana de trabajo. Las relaciones laborales son ejemplos de situaciones interaccionistas secundarias. Aisladamente, para realizar sus funciones de trabajo, de los participantes que adoptaron el trabajo remoto, la mayoría admitió el uso frecuente de la tecnología para tales actividades. Siguiendo al mismo grupo, la mayoría de ellos mostró que la mensajería instantánea era el tipo de recurso más utilizado en el contexto laboral. Enfatizando que en este caso, a diferencia de las relaciones primarias, no fueron las videollamadas las que tuvieron la ventaja. Las relaciones formales requieren comportamientos e incluso una comunicación aún más formal. Una de las características llamativas de este tipo de relación grupal, la superficialidad.

Otra área de necesidad humana es la salud. Mencionado varias veces en esta investigación, incluido el hecho de que la interacción es tan buscada, también se reserva en un tema de salud. La presión mental que se sufre en momentos de crisis, como el aislamiento social, es enorme, y los mecanismos que ayudan a aliviar esta presión ayudan directamente en la salud del individuo. La tecnología surgió como una alternativa para facilitar y permitir que la interacción ocurra, de manera segura. En este aspecto, para el cuidado de la salud, la telesalud o la salud digital, ha ganado evidencia. La mayoría de



los participantes respondieron que no usaban dicha tecnología. Puede deberse a la falta de conocimiento o a la desconfianza, ya que una gran parte de la población todavía utiliza los servicios de salud tradicionales o convencionales.

De los que utilizaron el recurso, el uso ocasional tuvo mayor evidencia, sirviendo como una observación para el hecho de que dicho recurso se percibió durante el aislamiento. De los participantes que utilizaron el servicio de salud digital de alguna manera, la gran mayoría prefirió las interacciones en este sentido, a través de la mensajería instantánea. Aquí, en este caso específico, se esperaba una mayor tasa para las videollamadas, incluso porque se entiende y se requiere, que ver al paciente y al profesional es parte de este tipo de atención. También cabe destacar que incluso la relación profesional/paciente, al no ser específica de la interacción social secundaria, todavía presenta rasgos de cierto tipo interaccionista.

Continuando en la esfera de la salud, la mayoría de los participantes, también relataron, nunca haber utilizado la tecnología para el propósito de actividades o ejercicios físicos a distancia, durante el aislamiento. La religiosidad se hizo evidente en el mismo bloque que la salud, por un asunto aquí que ha sido tratado como salud espiritual. La comprensión de que la fe también se toma como un elemento impulsor para hacer frente a la adversidad. En este contexto, la mayoría de los participantes respondieron que con frecuencia hacían uso de recursos tecnológicos con fines religiosos. Siguiendo el contexto interaccionista, ya que esta indagación quería conocer el contacto con otras personas, con el fin de resolver problemas y solicitar la prestación de servicios (incluyendo necesidades básicas y mantenimiento de necesidades fisiológicas). La mayoría de los participantes dijeron que a menudo hacían uso de tales interacciones.

Así como, preferido en este tipo de contacto, el uso de mensajería instantánea, pero las llamadas telefónicas aparecieron en segundo lugar. Forma interaccionista típica para estos casos. La diversión, el ocio, fueron cuestionados en el período anterior al confinamiento, como ya se explicó, para hacerse una idea de comportamientos preexistentes. En este contexto específico de confinamiento, la pregunta se repitió, ya que ahora, no habría forma de elegir entre entretenimiento virtual y físico, la única solución era virtual. El uso frecuente continuó con la tasa más alta, pero en comparación con el



período anterior al confinamiento, disminuyó. La huida a diversiones alternativas, no ligadas a la tecnología y basadas en la interacción dentro del hogar, con la familia, ya que el tiempo restante durante el aislamiento, puede ser una de las explicaciones para la reducción del porcentaje. Pues bien, la costumbre exagerada con el uso en el periodo anterior, han impulsado nuevos descubrimientos de diversión y dedicación a los mismos. En un momento de aislamiento, era una necesidad saber lo que estaba pasando en el mundo exterior.

Pensando en esta necesidad, los participantes respondieron que el medio más utilizado para mantenerse informado era Internet. Atención al hecho, mencionado en esta investigación, al gran uso de internet, para muchos, como única fuente de información. Lo que preocupa por la velocidad con la que circulan las noticias, se propagan en este medio. Al estar en un momento en que no se sabía mucho sobre el virus, sus consecuencias, recibir información que no provenía de fuentes confiables, aumentó aún más el peso de la catástrofe. Esto ha sucedido mucho a lo largo de la pandemia, pero especialmente durante el aislamiento social. Para el sociólogo, Juan Antonio Roche Cárcel, citado por Cuani, A. L. (2021) en su escrito sobre las relaciones sociales post-pandemia, durante la pandemia se generó una avalancha de noticias falsas, con odio al extremo y también emociones.

Despertar al mismo tiempo, miedo y apoyo. Radis (2020, p.6), "Las investigadoras Cláudia Galhardi y María Cecília Minayo, de la Escuela Nacional de Salud Pública (ENSP/Fiocruz), en un estudio, verificaron que facebook, instagram y whatsapp, entienden las principales redes sociales utilizadas en la difusión de noticias falsas sobre el nuevo coronavirus". Las noticias falsas son un problema, obviamente debido a la mentira en sí, pero también debido a la rapidez con que se propagan. Las últimas preguntas del período exacto de aislamiento social se hicieron específicamente para saber, después de todos los enfoques posibles, cuál era la respuesta a la pregunta central de la investigación:

¿Qué importancia tenía la tecnología para la interacción social durante el aislamiento social? La gran mayoría, reconocida como extremadamente importante e incluso el segundo índice más alto, fue con el grado de gran importancia. Reforzando la



respuesta, también consideraron que tal interacción era poco probable que existiera durante el aislamiento, si no fuera por las herramientas tecnológicas, con el segundo índice más alto para la opción que afirmaba que era definitivamente imposible que hubiera ocurrido en el contexto interaccionista, si no fuera por la tecnología.

La tercera fase de la investigación implicó la necesidad de comprender si, después del período de confinamiento, las personas, acostumbradas al modo de interacción del confinamiento, todavía preferirían su uso en detrimento de las reuniones cara a cara. La mayoría continúa utilizando con frecuencia la tecnología para interactuar con otros. Incluso con un índice de frecuencia más alto que durante el aislamiento y menor en comparación con el período anterior al confinamiento. Acompañado por esta tasa de mayor frecuencia en el uso de la tecnología para la interacción social, la mayoría de los participantes afirmó que actualmente, incluso con la posibilidad de reuniones cara a cara, están dando preferencia a las conexiones virtuales.

Este es un hecho preocupante, porque las relaciones sociales, en su base, están mediadas por la interrelación entre los individuos, con la existencia del contacto cara a cara. Obviamente, las interacciones a distancia también existen, e incluso en esta investigación, se evidenció que sucedieron y se mantuvieron, gracias a los recursos tecnológicos. Pero todo el conjunto individual, el entorno, el contacto, las expresiones, que surgen de la relación física, nunca pueden ser reemplazados por conexiones virtuales. La existencia de interacciones físicas es lo que mueve a la humanidad, siendo responsable, en condiciones armoniosas, del equilibrio de la sociedad.

Después de la conclusión de la parte general de la investigación, los datos sirvieron de base para la discusión de la cuarta etapa de la investigación, centrada en las clases generacionales. En este punto, buscamos evidencia para demostrar la existencia o no de diferencias en la interacción tecnológica, dependiendo del grupo de edad al que pertenece el individuo. Debido a que se trata de tecnología, es interesante revelar el tema generacional en esta investigación, porque la mayoría de las veces que trabajamos con el tema tecnológico, los estudiosos se refieren a su relación con los grupos de edad. Por lo tanto, solo las preguntas de investigación, centradas en la tecnología y el interaccionismo, se trabajaron en esta esfera de clases generacionales.



De la misma manera que se secuenciaron las otras etapas de la investigación, en esta nueva fase también se abordaron los períodos: antes, durante y después del confinamiento. Es importante destacar que las divisiones por grupos de edad, para un asunto más amplio, siguieron las clases propuestas por el investigador social Mark McGrindle, autor del estudio *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. Después de la división generacional, en el período anterior al aislamiento, las generaciones que más utilizaron la tecnología en interacción con otras personas fueron las generaciones (X e Y), es decir, las generaciones medianas.

Se esperaba que la generación más joven (Z), que representa este porcentaje más alto, debido a que son considerados como "nativos digitales", sería más frecuente en este uso. En cuanto a la frecuencia con la que utilizaron los recursos tecnológicos para actividades de ocio y entretenimiento, fueron las generaciones (X y Baby Boomers) las que presentaron el mayor porcentaje de uso frecuente. Seguido por la generación (Y) y una vez más, el público más joven de la generación (Z), ocupó la posición menos frecuente. Para resolver problemas, realizar transacciones y solicitar la prestación de servicios, a través de herramientas tecnológicas, la generación (Y) tuvo la mayor evidencia en uso frecuente, seguida de la generación (X).

Cuando se trataba de la preferencia por la interacción física sobre la virtual, todas las clases generacionales superaron (70%) el apoyo para el contacto cara a cara. Especialmente la generación (X), que alcanzó el índice de (87%). Si tenemos en cuenta el apoyo que presentó la interacción virtual, son las generaciones (Z e Y) las que alcanzaron la tasa más alta (24%). Dejar el período anterior al confinamiento y fijar las preguntas para el período exacto en el que tuvo lugar el confinamiento. La generación con la audiencia más joven (Z) fue la clase que declaró haber sufrido el mayor impacto psicológico negativo, debido a la sustitución de la interacción física por virtual, que tipificaba el aislamiento social.

Un dato interesante, porque como se vio anteriormente, esta misma población, aunque presentó un alto porcentaje de apoyo a la interacción cara a cara, también fue una de las que tuvo la mayor tasa de apoyo a las interacciones virtuales, antes del aislamiento. Y en el contexto del confinamiento, fue el que declaró el mayor sufrimiento psicológico.



En el otro extremo, están los Baby Boomers, que afirmaron con un índice más alto, no haber sufrido ningún impacto psicológico debido a la sustitución en los tipos de interacciones, el porcentaje alcanzado (77%). Lo que representa un dato curioso, en el período anterior al confinamiento, este público, declaró un mayor apoyo a la interacción física, y repite el mismo porcentaje, en el contexto del aislamiento, solo que ahora, diciendo en su mayor parte, no sufrir psicológicamente con la sustitución del tipo interaccional. Es decir, aun prefiriendo relacionarse de forma presencial, no presentan en su mayoría, sufrimiento psíquico cuando se exponen a la única opción de interacción viable durante el encierro, que era la virtual. Mostrar, de cierta manera, que la edad, la experiencia, son factores que ayudan a sobrellevar las crisis más resistentes emocionalmente.

En cuanto a la adaptación en el uso de los recursos tecnológicos para interactuar con otras personas, las generaciones que declararon un grado de excelencia fueron: la generación (Y y los Baby Boomers). En el segundo mejor nivel, muy buena adaptación, también fueron los miembros de la generación anterior los que se desempeñaron mejor. Declarándose con buena adaptación, la generación (X) obtuvo un porcentaje mayor. La población de la generación (Z) alcanzó su tasa más alta también en el nivel de buena adaptación. En el aspecto interaccionista vía recursos tecnológicos, también fueron los Baby Boomers quienes presentaron el mayor grado de excelencia, además de alcanzar el mayor porcentaje en el segundo mejor nivel de cuestionamiento, que es el de muy buena adaptación. La generación (Y) tuvo la mayor ventaja para una buena interacción, así como la generación (X). Y una vez más, la generación (Z), presentó su mejor desempeño en el nivel de buena interacción.

Continuando en la esfera interaccional, ahora centrada en la relación con las personas más cercanas/íntimas, a través de herramientas tecnológicas, los participantes revelaron su frecuencia interaccionista con sus grupos primarios. Todas las clases generacionales superaron (50%) para el uso frecuente, y la generación (X) fue la que más frecuentemente utilizó los recursos tecnológicos para este propósito. Le siguen los Baby Boomers, generación (Y) y con menor porcentaje de uso frecuente, pero aun así, con su índice más alto entre las opciones presentadas, la generación (Z). Cuando se trata del tipo



de recurso más utilizado en la interacción con su grupo primario, proviene de la generación (Z), el porcentaje más alto en el uso de videollamadas. Siendo que la generación (Y), dio preferencia a la mensajería instantánea. La audiencia de generación (X), utiliza en el mismo grado, tanto las videollamadas como la mensajería instantánea.

También lo hicieron los Baby Boomers, que también hicieron un mayor uso de estos dos tipos de herramientas. En el ámbito de las necesidades laborales, durante el aislamiento, cuando se utilizan recursos tecnológicos para satisfacer tales necesidades. Los Baby Boomers lograron un porcentaje más alto cuando la opción era no haber trabajado de forma remota. De esta generación, de los que trabajaron de forma remota utilizando recursos tecnológicos, proviene de ellos el mayor porcentaje de uso frecuente. En la generación (Z), el porcentaje más alto proviene de aquellos que declararon que nunca habían utilizado tales recursos en su trabajo remoto. De los que lo usaron, la tasa más alta fue en uso frecuente. La generación (Y), tuvo su mayor número, en los participantes que declararon no haber trabajado de forma remota, y entre los que trabajaron de forma remota, el uso frecuente y muy frecuente de recursos tecnológicos, fueron los más evidenciados.

La generación (X) tuvo un porcentaje generacional menor para la opción de no haber trabajado de forma remota. Mientras que obtuvieron, entre todas las demás generaciones, los porcentajes más altos, en el uso frecuente y muy frecuente de recursos tecnológicos, con fines de trabajo. Los individuos de todas las generaciones prefirieron la mensajería instantánea como una forma de interacción con sus grupos secundarios por este sesgo de trabajo, así como presentarse como optadores de medios de comunicación más formales y tradicionales, como llamadas telefónicas y correos electrónicos. En cuanto a la tecnología como promotora en la generación de ingresos, la mayoría de los participantes de todas las generaciones informaron tener ingresos fijos que no provienen de medios digitales, especialmente los Baby Boomers, con un mayor porcentaje en este sentido.

De los porcentajes que declaran tener generación de ingresos a partir de recursos tecnológicos, las generaciones (Z y X), ostentan los índices más altos, aunque el índice negativo a este tipo de generación de ingresos ha sido mayor para las dos clases



generacionales. También lo hizo la generación (Y), que también, en su mayor parte, afirmó no tener medios digitales como generador de ingresos. En el contexto de las necesidades relacionadas con la salud de los participantes, con influencia tecnológica, telesalud o salud digital, durante el aislamiento. Los porcentajes más altos para todas las generaciones comprenden la opción de nunca haber utilizado tales recursos, siendo los Baby Boomers el porcentaje más alto. De la generación (Z), el índice más alto para quienes hicieron uso de los recursos fue en las siguientes opciones: muy frecuente, ocasional, rara vez y muy raramente.

La generación (Y), tuvo su mayor porcentaje en relación a los participantes que utilizaron las herramientas, en la frecuencia de uso ocasional. Así como, generación (X). En cuanto al tipo de recurso más utilizado para este fin, los centennials (Z) prefirieron la mensajería instantánea, siendo el porcentaje más alto en este sentido, entre todas las generaciones, y también la tasa más alta para el uso de videollamadas, si se compara con las otras clases. Los participantes de generación (X), optaron en su gran mayoría, por la mensajería instantánea y en segunda opción, las llamadas telefónicas. Ya se percibe aquí, una generación mayor, dando cierta preferencia a un recurso tecnológico más antiguo. Esto es lo que se repite y más evidente en los Baby Boomers, que optaron primero por las llamadas telefónicas y luego eligieron la mensajería instantánea.

Es decir, en estas dos últimas generaciones mencionadas, la presencia de uso de recursos a los que estas clases tienen mayor intimidad, el teléfono, por ejemplo. La salud se abordó no solo en el tratamiento de enfermedades o en el alivio de la presión mental causada por el aislamiento, también tratamos de comprender, un poco sobre el cuidado con calidad de vida en este momento, al menos en la frecuencia de realización de actividades y ejercicios físicos, obviamente, involucrando tecnología. Todas las clases generacionales reportaron en un porcentaje mayor, no haber utilizado la tecnología para este propósito. De los participantes que lo usaron, la mayor evidencia de centennials (Z) fue para uso raro. Los millennials (Y) lo usaron con mucha frecuencia y ocasionalmente. En la generación (X), ya era diferente, esta era la que más utilizaba los recursos para este fin con frecuencia y con mucha frecuencia, observándose en estas opciones, los porcentajes más altos entre todas las clases.



Los Baby Boomers también lo usaron con frecuencia y con mucha frecuencia, pero en porcentajes más pequeños. Mencionado en esta investigación también como una de las esferas de la salud, la religiosidad o salud espiritual, se presentó en el contexto de las clases generacionales. Se buscó identificar la frecuencia de uso de recursos tecnológicos en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades espirituales. Las generaciones (Z, Y y X), declararon que eran expertos en el uso frecuente de tales recursos. Solo los Baby Boomers tuvieron un mayor porcentaje en la opción de nunca haberlo usado, con la segunda tasa más alta en uso ocasional. Es decir, la demanda de oferta de necesidades religiosas a través de la tecnología se evidenció en las generaciones más jóvenes, especialmente (X e Y), observándose la generación (Z) con un mayor porcentaje en el uso muy frecuente.

En el sentido interaccionista, la relación de los participantes con otras personas se abordó, a través de la tecnología, cuando el sujeto era resolver problemas, solicitar servicios. La generación (Z) tuvo su frecuencia más alta en el uso ocasional. Mientras que la generación (Y), presentó mayor evidencia en uso frecuente. La generación (X), en uso muy frecuente y los Baby Boomers, mostraron una preferencia por el uso frecuente en su mayoría. Siguiendo este interaccionismo, las características preferidas por las clases fueron: mensajería instantánea, seguida de llamadas telefónicas y correos electrónicos. Cuando se trata de las necesidades de entretenimiento y entretenimiento, con el uso de la tecnología en el suministro de tales necesidades.

En el contexto generacional, también se abordó la frecuencia de uso de los recursos. Todas las clases generacionales aparecen con un uso frecuente superior al (50%). Siendo los Baby Boomers, los que declararon la mayor frecuencia de uso. Recordando que en el período anterior al aislamiento social, también fueron, junto con la generación (X), con una tasa más alta en este mismo rango de uso. En términos de medios de información, todas las generaciones forman la mayoría cuando la elección fue Internet. Tenga en cuenta que las generaciones (Z y X) superan en número al (90%) en esta elección, mientras que la generación (Y y Baby Boomers) presentó el mismo índice (88%). El segundo medio más utilizado por todas las generaciones, fue el periódico hablado (TV), siendo los Baby Boomers el porcentaje más alto. El índice más bajo para



este medio de información, fue con la generación (Z), aun así, muestra que la televisión, ocupa un gran espacio en la vida de las personas.

Prestar atención al hecho de que la televisión representa un medio de interacción no recíproca, ya que no hay intercambio mutuo de influencias, es decir, la influencia ocurre unilateralmente. En el contexto de la respuesta a la pregunta central de esta investigación, que se refiere a la percepción de la importancia por parte de los participantes en relación con la tecnología en el proceso interaccionista durante el aislamiento social. La generación (X) fue la que consideró la importancia extrema en el porcentaje más alto. Seguido por los Baby Boomers, y la generación (Y). La población de generación (Z), respondió con mayor evidencia, el grado de gran importancia. Ninguna generación puntuó en la opción, nada importante. Siendo que todas las opciones que dan cierta importancia a la tecnología para este fin, puntuaron.

En el contexto evaluativo al respecto y cómo entienden si habría tal interacción, durante el aislamiento, si no fuera por la tecnología, los porcentajes más altos de todas las generaciones entienden la opción: improbable. Todavía hay índices altos: en lo muy improbable y en la opción que indica que es definitivamente imposible que haya habido interacción. Incluso los Baby Boomers son los que más creen en lo definitivamente no. La generación (Z), presentando mayor índice en lo improbable. Al igual que la generación (Y). La generación (X) presentó un porcentaje más alto en dos opciones: muy improbable y definitivamente no.

En la tercera y última etapa de análisis, incluyendo las clases generacionales, se abordó el contexto conductual del período post-aislamiento. Sigue involucrando a la tecnología como instrumento interaccionista. Cuando el cuestionamiento es el uso de recursos tecnológicos para la interacción social en el momento actual, todas las generaciones presentaron sus índices más altos, en uso frecuente. Al encontrarse en la generación (Y), el porcentaje más alto y el más bajo se debió a los Baby Boomers. En cualquier caso, las generaciones medianas (X e Y) son las que configuran los índices más altos para un uso frecuente.

También se cuestionó si existe una preferencia actual por un cierto tipo de interacción: física o virtual. Las generaciones (X, Y y Z), presentan sus porcentajes más



altos en la opción de intercambiar frecuentemente la interacción física por la virtual, destacando el índice más alto para las generaciones medianas (X e Y). Los Baby Boomers tienen sus altos porcentajes, cuando reportan, que ocasionalmente y muy raramente, optan por la interacción virtual sobre la conexión física. Enfatizando que frente a todos los análisis, en relación con el uso tecnológico en el contexto de esta investigación, se percibió que las generaciones ya utilizaban los recursos, algunos índices disminuyeron durante la pandemia, especialmente durante el aislamiento social.

Mantuvieron prácticamente la misma frecuencia de uso en algunos aspectos, con evidencia comprobada de que la tecnología era esencial en el contexto interaccionista y en la satisfacción de las necesidades básicas de los individuos. Y después del confinamiento, hay un aumento en las tasas, no más alto que los anteriores al confinamiento, pero alto en comparación con el período en el que ocurrió el confinamiento. Es como si se dieran cuenta de que si pudieran vivir en tal situación, podrían continuar de la misma manera. Presentaría un retorno a la forma en que vivían antes del aislamiento. En el aspecto de las generaciones, percibió una aproximación de características de una clase a otra, tecnológicamente hablando. Es decir, donde se esperaba un cierto comportamiento de una clase generacional, se presentaba otro.

La generación más joven, que esperábamos un alto índice en expresión tecnológica, común en los nativos digitales, no presentó altos porcentajes de uso de la tecnología, aunque se mantuvo dentro de lo esperado. Las generaciones mayores fueron las que tuvieron la mayor tasa de uso tecnológico, incluyendo énfasis en la excelencia en la frecuencia de uso e interacción. Las generaciones (Z, Y y X) han mostrado aprecio por la actual sustitución de las interacciones físicas por las virtuales. Siendo los Baby Boomers, los que no apuntan a este perfil de intercambio. Preocupante darse cuenta, que la interacción virtual en el momento actual, está siendo preferida sobre cara a cara. Desde el punto de vista sociológico, desde la Psicología Social, conocemos la necesidad de interacción física y nada puede reemplazarla.

La tecnología ha servido, se ha comprobado, se explica, para ese momento de aislamiento social, pero en una realidad en la que ya es posible suceder interacciones físicas, no se espera ni se aconseja optar por la virtualidad. Es una necesidad humana,



vivir juntos, percibir concretamente el entorno y el espacio, el intercambio de expresiones, el tacto, el abrazo e incluso los conflictos. Son estas interacciones concretas cara a cara las que se pueden sentir, las que ayudan en el desarrollo social e individual.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. 1ª Edição. Zahar.
- CUANI, A. L. (2021, Setembro 22). *Relacionamentos sociais pós-pandemia*. [Web page]. Obtenido Mayo 05, 2023, de Zenklub: *Relacionamentos sociais pós-pandemia* | Zenklub
- ESPINOSA, R. [n.d.]. *Piramide de Maslow ¿Qué es? niveles y ejemplos*. [Web page]. Obtenido Mayo 05, 2023, de Roberto Espinosa: *Pirámide de Maslow: qué es, niveles y ejemplos* | Roberto Espinosa
- GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- GIL, A. C. (1946). *Como elaborar projetos de pesquisa* / Antonio Carlos Gil. - 4. ed - São Paulo: Atlas, 2002.
- LANE, S. T. M. (1991). *A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia*. In: S. T. M. Lane & W. Codo (Org.), *Psicologia Social: o homem em movimento*. Brasiliense.
- LANE, S. T. M., & SAWAIA, B. B. (1991). *Psicología: ciência o política?* In M. Montero (Ed.), *Accion y discurso Problemas de psicología política en America Latina* (pp. 59-85). Caracas, Venezuela: EDUVEN.
- LANE, S. T. M. (1984a). *A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia*. Em Silvia Tatiana Maurer Lane., & Wanderley Codo. (Orgs), *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.
- KERLINGER, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual* / Fred N. Kerlinger; [tradução Helena Mendes Rotundo; revisão técnica José Roberto Malufe]. São Paulo: EPU.
- MASLOW, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper.
- McCrinkle, M.; Wolfinger, E. (2009). *The ABC of XYZ: understanding the global generations*. National Library of Australia.
- MINAYO, M. C. S. (2009). *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.17, n.3, p.621-26, 2012. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. (1993). *Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?* *Caderno de Saúde Pública*, v.9, n.3, p.239-262.



MORIN, E. (2015). Introdução ao pensamento complexo. 5ed. Tradução de Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina.

PENSAMENTO COMPLEXO: habilidades, conceito de Morin, exemplos. (n.d). [Web page]. Obtenido Abril 10, 2023, de Maestrovirtuale: Pensamento complexo: habilidades, conceito de Morin, exemplos - Maestrovirtuale.com

RADIS COMUNICAÇÃO E SAÚDE. (2020). Nós, os vulneráveis. Nº 212, p-06-14. [Web page]. Obtenido Junio 23, 2023, de Radis: Radis 212 – Radis Comunicação e Saúde (fiocruz.br)

REDAÇÃO PSICOLOGIAS DO BRASIL. (2019, Abril 24). Pirâmide de Maslow: a hierarquia das 257 necessidades humanas. [Web page]. Texto traduzido de Med Salud. Obtenido de Psicologias do Brasil: Pirâmide de Maslow: a hierarquia das necessidades humanas (psicologiasdobrasil.com.br)

SERAPIONI, M. (2000). Métodos Qualitativos e Quantitativos na Pesquisa Social em Saúde: algumas estratégias para a investigação. Ciência e Saúde Coletiva, v.5, n.1, p.187-192.



CAPÍTULO XVII

ALTERAÇÕES OROFACIAIS EM DOENÇAS ALÉRGICA DE VIAS AÉREAS

Joyce Silva Limeira⁸⁹; José Roberto Campos Ribeiro⁹⁰;

Leandersan Gilmaria Marques Rodrigues⁹¹; Luiza Estela Tavares Araujo⁹²;

Mônica Stefanye Ribeiro Dias⁹³; Adrielly Lorrane Azevedo Melo⁹⁴;

Jaine de Andrade do Nascimento⁹⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-17

RESUMO: Alterações orofaciais em Doenças Alérgicas de Vias Aéreas" aborda a importância de compreender as manifestações orofaciais em pacientes com rinite alérgica de e asma, destacando o impacto dessas condições na qualidade de vida e bem-estar dos indivíduos. As doenças alérgicas das vias aéreas são consideradas um desafio de saúde pública global, afetando milhões de pessoas de todas as idades. Além dos sintomas respiratórios característicos, tais condições alérgicas estão associadas a diversas manifestações sistêmicas e locais, incluindo alterações orofaciais que podem impactar significativamente a rotina e autoestima dos pacientes. A colaboração entre alergologistas, dentistas e fonoaudiólogos é essencial para um gerenciamento eficaz dessas condições. A inflamação, hiperatividade e alterações anatômicas nas vias aéreas superiores são alguns dos mecanismos de ação das alergias no sistema respiratório. A compreensão desses aspectos é fundamental para um diagnóstico preciso e um tratamento adequado, visando melhorar a qualidade de vida dos pacientes com doenças alérgicas de vias aéreas.

PALAVRAS-CHAVE: Asma. Rinite. Alergias.

OROFACIAL CHANGES IN ALLERGIC AIRWAY DISEASES

ABSTRACT: Orofacial changes in Allergic Airway Diseases" addresses the importance of understanding orofacial manifestations in patients with allergic rhinitis and asthma, highlighting the impact of these conditions on the quality of life and well-being of individuals. Allergic airway diseases are considered a global public health challenge, affecting millions of people of all ages. In addition to the characteristic respiratory symptoms, such allergic conditions are associated with several systemic and local manifestations, including orofacial changes that can significantly impact patients' routine and self-esteem. Collaboration between allergists, dentists and speech therapists is essential for effective management of these conditions. Inflammation, hyperactivity and anatomical changes in the upper airways are some of the mechanisms of action of

89 Faculdade Mauá-GO. E-mail: joycelimeira2017@gmail.com

90 Faculdade Mauá-GO. E-mail: robert152410@gmail.com

91 Faculdade Mauá-GO. E-mail: Leandersan4@gmail.com

92 Faculdade Mauá-GO. E-mail: luestaar@gmail.com

93 Faculdade Mauá-GO. E-mail: monicaegleisson@gmail.com

94 Pós-graduada-graduada em ginecologia e obstetrícia e docente da Faculdade Mauá-GO. <https://orcid.org/0009-0004-1125-5604>. E-mail: enfadriellymelo@gmail.com

95 Pós-graduação em Zoologia pela Faculdade Unyleya. professora da Faculdade Mauá-GO. <http://lattes.cnpq.br/9439373675379247>. <https://orcid.org/0009-0005-6656-3388>. E-mail: jaine.andrade.nascimento@gmail.com



allergies in the respiratory system. and adequate treatment, aiming to improve the quality of life of patients with allergic airway diseases.

KEYWORDS: Asthma. Rhinitis. Allergies.

INTRODUÇÃO

O início do estudo das manifestações orofaciais em doenças alérgicas, de vias aéreas requer uma compreensão das causas e impactos. As doenças alérgicas das vias aéreas, como a rinite alérgica e a asma, representam um importante desafio de saúde pública em todo o mundo, afetando milhões de pessoas de todas as idades. Além dos sintomas respiratórios característicos, essas condições alérgicas têm sido associadas a uma variedade de manifestações sistêmicas e locais, incluindo alterações orofaciais que podem impactar significativamente a qualidade de vida e o bem-estar dos pacientes.

Outro aspecto provém da condição crônica da doença que afeta também qualidade de vida do indivíduo por longo tempo¹⁹. Esse fato toma maiores proporções diante da alta prevalência da rinite. Estudiosos alertam para o impacto negativo da doença sobre o aprendizado, a capacidade cognitiva, a memória, as relações psicossociais e também para os efeitos colaterais da terapêutica necessária ao seu controle. Destacam as alterações de comportamento decorrentes da rinite e sua responsabilidade na potencialização de sérias co-morbidades como a asma (Campanha, Silvia et al., 2008, p. 8).

As doenças alérgicas de vias aéreas, como a asma e a rinite alérgica, são condições crônicas que afetam as vias respiratórias superiores e inferiores, causando sintomas como falta de ar, chiado no peito, espirros, coriza, coceira no nariz e nos olhos, entre outros. Além dos sintomas respiratórios, essas condições alérgicas também podem desencadear manifestações em outras partes do corpo, incluindo a região orofacial.

As alterações orofaciais em pacientes com asma e rinite alérgica, podem incluir problemas como inflamação das gengivas, cáries dentárias, respiração bucal (quando a pessoa respira predominantemente pela boca em vez do nariz), alterações na estrutura da face, como aumento do tamanho das adenóides e amígdalas, e até mesmo distúrbios da articulação temporomandibular (ATM), que pode causar dor e limitação dos movimentos da mandíbula.



A relação entre as doenças alérgicas de vias aéreas e as alterações orofaciais está relacionada a diversos fatores, incluindo a inflamação crônica das vias aéreas, a respiração pela boca que pode ocorrer devido à obstrução nasal causada pela rinite alérgica, o uso frequente de medicamentos como corticosteróides, que podem afetar a saúde oral, e até mesmo a interação entre a microbiota oral e a resposta imunológica do organismo.

Neste contexto, o presente artigo propõe explorar as alterações orofaciais associadas às doenças alérgicas das vias aéreas, discutindo os mecanismos fisiopatológicos envolvidos, as manifestações clínicas observadas e as implicações para o diagnóstico e o tratamento dessas condições. Por meio de uma revisão abrangente da literatura atual, buscamos fornecer uma visão aprofundada sobre a saúde das vias aéreas destacando a importância da abordagem multidisciplinar e integrada no cuidado do paciente alérgico.

Ao compreender melhor as alterações orofaciais em doenças alérgicas das vias aéreas, esperamos contribuir para a melhoria da qualidade de vida e do prognóstico dos pacientes afetados, além de estimular novas pesquisas e abordagens terapêuticas inovadoras nessa área de estudo interdisciplinar.

A rinite alérgica, caracterizada por inflamação da mucosa nasal em resposta a alérgenos, está frequentemente associada a sintomas orofaciais, incluindo congestão nasal, rinorreia posterior e coceira na garganta. Além disso, estudos sugerem uma relação entre rinite alérgica e distúrbios de oclusão, como mordida aberta anterior e maloclusões, possivelmente devido a respiração oral crônica e padrões de deglutição alterados.

MANIFESTAÇÕES OROFACIAIS NA SINUSITE

A sinusite, inflamação dos seios paranasais geralmente desencadeada por infecção ou alergia, pode apresentar sintomas orofaciais, como dor facial, pressão maxilar e cefaleia frontal. Além disso, a obstrução nasal crônica associada à sinusite pode levar a



respiração oral, resultando em alterações no desenvolvimento craniofacial e distúrbios da articulação temporomandibular (ATM).

RELAÇÃO ENTRE ASMA E DISTÚRBIOS OROFACIAIS

A asma, uma doença inflamatória crônica das vias aéreas, também pode influenciar a saúde orofacial. A respiração oral crônica em pacientes asmáticos pode contribuir para o desenvolvimento de maloclusões e distúrbios da ATM. Além disso, o uso prolongado de corticosteroides inalados, um tratamento comum para a asma, pode aumentar o risco de candidíase oral e outras infecções bucais.

IMPLICAÇÕES CLÍNICAS E CONSIDERAÇÕES TERAPÊUTICAS

O reconhecimento precoce das alterações orofaciais em doenças alérgicas das vias aéreas é fundamental para um manejo eficaz dessas condições. Abordagens terapêuticas multidisciplinares, envolvendo alergologistas, otorrinolaringologistas e odontologistas, são essenciais para otimizar o tratamento e melhorar a qualidade de vida dos pacientes. A terapia medicamentosa, a terapia respiratória e a terapia ortodôntica podem ser consideradas como parte integrante do plano de cuidados individualizado para cada paciente.

Apesar de a associação clínica entre rinite alérgica e asma ser reconhecida há séculos, nos últimos anos, com o aumento do uso de substâncias inalatórias específicas para as vias aéreas superiores e para as vias aéreas inferiores, às abordagens terapêuticas das vias aéreas superiores e das inferiores têm sido distintas. A introdução, na literatura, de termos como "rinobronquite alérgica" e "doença única das vias aéreas" pode facilitar a assimilação do conceito de inflamação alérgica contígua das vias aéreas ou, pelo menos, alertar os profissionais que cuidam exclusivamente das vias aéreas inferiores para considerarem, como necessária, também a abordagem das vias aérea superiores, e vice-versa (Ibiapiana, Cunha et al., 2006, p. 1).

Nas alergias respiratórias ocorre a obstrução nasal, onde gera desconforto respiratório o que dificulta a passagem de ar, o que não significa que tenha alguma obstrução



anatômica das vias aéreas, como por exemplo desvio de septo, hipertrofia de cornetos, adenoides tumores e pólipos entre outros ,se ocorrer com frequência essa obstrução nasal pode indicar a presença de um processo inflamatório como ocorre em casos de asma e rinite alérgica. Uma doença está associada a outra,e causa grande desconforto respiratório.

É encontrado frequentemente em pessoas alérgicas, obstrução das vias aéreas, onde pode ocorrer respiração bucal devido à obstrução nasal, em pessoas com histórico familiar de doenças alérgicas das vias aéreas é necessário passar por um médico pois só assim poderá realizar exames para fazer o melhor diagnóstico,e assim começar o tratamento precoce, que envolve uma equipe multidisciplinar com: fonoaudiólogos, ortopedistas, alergologistas e médicos.

A obstrução nasal causa desconforto respiratório onde há uma diminuição da passagem de ar pelo nariz, causando assim falta de ar como ocorre nas rinites alérgicas e asma. O desconforto ocasionado pela obstrução nasal não indica necessariamente que a presença de um obstáculo anatômico nas vias aéreas.

Encontra-se prevalência de até 98,9% de rinite em asmáticos com a atopia, é de até 78,4% em asmáticos sem a atopia, não havendo boa definição na literatura da prevalência de alterações orofaciais na rinite ou no respirador oral sem rinite¹.

A rinite pode agravar a asma a combinação entre rinite e asma pode ocorrer de modo variável, pode se modificar segundo o indivíduo, sua idade, predisposição genética, fatores ambientais, estações do ano, e contato com alérgenos que podem desencadear uma crise alérgica. Annesi Maesano¹ descreve alguns determinantes bem como fatores de risco em relação às inter-relações de asma e rinite¹.

Alguns desses fatores podem ser poluição, tabagismo tanto ativo quanto passivo, fatores genéticos, histórico familiar, temperatura, umidade, ar frio, variações de clima, mofo, cheiros fortes, poeira, maus hábitos de vida, má alimentação, variações sazonais, infecções, atopia, condição socioeconômica, imunidade baixa, entre outros.

Embora o mecanismo imunológico seja semelhante entre rinite e asma¹, tanto na asma como na rinite a inflamação nas mucosas nasais e nas vias aéreas inferiores, devido



a contato com a alérgenos nas vias aéreas superiores, causando assim inflamação por toda a via aérea. Observa-se que nas duas doenças ocorre a inflamação da cavidade nasal inferior através de contato de alérgenos pela via superior. Observa-se na cavidade nasal um sistema de vasos que durante a congestão nasal, expande a mucosa e invade a luz aérea, favorecendo a obstrução¹.

Na árvore traqueobrônica esses vasos estão ausentes ou em menor abundância. Estas diferenças na estrutura e função da mucosa nasal e das vias aéreas estão associadas ao papel do nariz de filtrar e condicionar o ar inspirado, controlar a temperatura corporal e o conteúdo da água¹.

O nariz filtra o ar que vai para os pulmões onde ocorrem as trocas gasosas, quando há uma obstrução, esse processo fica prejudicado, prejudicando assim a passagem do ar. As alergopatias resultam de uma conjunção de fatores genéticos (produção de células, citocinas e imunoglobinas), e por exemplo alérgenos ou inespecíficos como por exemplo: tabagismo, infecções, exercícios, alterações psicossociais, tratamento e outros⁶, segundo scielo-Brasil.

Essa conjunção pode levar a uma reação inflamatória que do ou não ser generalizada (anafilaxia) ou localizada em vias aéreas, oculares, e dermatologia entre outras. Quando se determina o fenótipo alérgico, temos uma direção de onde ocorreu a alergia. Podendo ser asma onde ocorre nos pulmões acompanhada de inflamação dificultando dos brônquios e a respiração, na rinite alérgica ocorre a inflamação das mucosas do nariz, devido o contato com substâncias ou conjuntivite que pode ocorrer nos alérgenos olhos que causando grande desconforto no paciente entre outras alergias.

Algumas alergias se manifestam nos primeiros anos de vida, e outras quando mais velhos as alergias podem acontecer em alguns sistemas do nosso corpo como o sistema respiratório, sistema endócrino e sistema imunológico. Quando há microrganismos, nosso sistema imunológico, é ativado tentando eliminar esses patógenos do nosso organismo. Há exames específicos para sabermos se estamos com alergia; um dos exames é o IgE que é específico para alergias, ele pode testar centenas de desencadeantes alérgicos.

A literatura evidencia que a relação mais importante entre asma e rinite é a presença de inflamação nas mucosas nasal e da via aérea inferior⁷, segundo sciclo¹, pois



ocorre o contato com antígenos na via superior das vias aéreas, o que acaba provocando inflamação por toda via aérea.

Na rinite, o epitélio pode ser preservado ou há descamação sem espaçamento da membrana basal, diferentemente da observada na asma. A rinite e a asma têm uma relação não estabelecida claramente, pois a rinite alérgica pode ser um fator de risco para asma, por se tratar de uma doença que envolve as vias aéreas, tanto a asma quanto a rinite atacam as vias aéreas, ou seja a maioria dos pacientes com asma têm rinite, pois pacientes com rinite alérgica podem desenvolver a asma.

Na crise de rinite alérgica, há espirros, sintomas oculares e obstruções nasal. já na asma, há espirros e tosse dispneia, respiração curta, pulmão com ruído em combinação com broncoconstrição e hiper-reatividade⁸, segundo scielo¹⁰.

Encontra-se, na obstrução nasal deficiência no aquecimento e unificação do inspirando uma própria função filtrante nasal, sendo que a respiração resultante permite que os aeroalérgeno antígenos das vias aéreas inferiores, provocando a hiperreatividade brônquica e a asma induzida pelo exercício⁹, segundo scielo.

No estudo de Kanani et al.^{10, 11} (scielo), a gravidade da asma em pacientes asmáticos atópicos foi menor em paciente com sintomas nasais, já nos pacientes não atópicos, a asma foi mais grave pois os pacientes não tinham sintomas nasais^{12,10} (scielo).

O grau de obstrução nasal nos pacientes pode ser uni ou bilateral, pode ocorrer em períodos diferentes, situações diferentes ou pode ser de forma contínua, pode vir acompanhado de outros sintomas e queixas, além dos achados em exames, direcionam o médico a um diagnóstico preciso^{12,10}, segundo scielo.

A respiração é uma das funções vitais do organismo humano, o seu desequilíbrio pode causar diversas alterações nos nossos órgãos e sistemas.

RESPIRAÇÃO ORAL E DESENVOLVIMENTO CRANIOFACIAL

A respiração nasal assume um papel de proteção das cavidades paranasais, auriculares e das vias aéreas inferiores^{13, 10}, segundo scielo, ela não pode ser separada do



trato respiratório, a sua função e o preparo do ar para que haja melhor aproveitamento destes pulmões.

Além disso, a respiração nasal é fundamental para o crescimento e desenvolvimento adequado do complexo crânio facial e para o funcionamento das funções estomatognáticas do indivíduo^{14,15, 10} (SciELO). A função respiratória normal é por via nasal desde o nascimento e assim deve ser pelo resto da vida, mesmo com a maior resistência à passagem de ar inalado pela via aérea nasal^{15, 10}, segundo SciELO.

A respiração nasal é essencial para o crescimento e desenvolvimento adequado do complexo craniofacial e para as funções estomatognáticas. Mesmo quando há maior resistência à passagem de ar pela via aérea nasal, a função respiratória normal deve ocorrer por meio da via nasal durante toda a vida.

Quando a obstrução nasal, o padrão respiratório é alterado em maior ou menor grau favorecendo assim a respiração. Há casos em que mesmo a via aérea superior estando desobstruída o paciente continua respirando pela via oral pois isso pode ser apenas um vício.

Pela variedade de causas e manifestações muitos outros denominam "síndrome do respirador oral" as características encontradas nos indivíduos que utilizam a boca para respirar, sendo tais manifestações desencadeiam inúmeras adaptações^{17, 10, 37}, segundo SciELO, que se não forem tratadas corretamente de forma precoce, podem trazer consequências para a vida toda.

Observa-se as principais alterações encontradas no indivíduo respirador oral e são largamente citadas pela literatura⁸, segundo SciELO¹⁰.

Alterações no crescimento: Aumento Vertical do terço inferior da face; Arco maxilar estreito; Palato em ogiva; Ângulo goníaco obtuso.

Ma-oclusão: mordida aberta, dentes incisivos superiores em protrusão e mordida cruzada; Crescimento craniofacial vertical; Laríngeas; hióide mais baixa; Alteração da musculatura supra hióidea.



Muscular: lábios superiores e inferiores encurtados; maior atividade eletromiográfica dos orbiculares boca; hipofunção dos músculos elevadores da mandíbula; alteração muscular e postural da língua; mental retraído.

Funções Orais: qualidade vocal hipo hipernasal e rouca; Fala imprecisa; Mastigação ineficiente; Deglutição atípica; Face longa e estreita; Nariz pequeno e estreito; Cianose infraorbitária¹⁹, segundo scielo¹⁰.

Há vários fatores determinantes para o crescimento craniofacial como;herança genética, e a respiração oral crônica, se for instalado na infância, provocará alterações morfológicas no complexo crâniodentofacial¹. A obstrução nasal, portanto, pode estar associada a presença de doenças,sendo a rinite alérgica acompanhada ou não de hipertrofia de amígdala palatina ou na faringe a mais frequente^{1,24}.

Sequência de eventos relacionados à alteração de crescimento facial decorrente de obstrução nasal.

Obstrução nasal, postura de lábios separados, respiração oral e modificação do crescimento facial^{1,24}.

Um distúrbio respiratório pode ser a chave determinante da abertura da boca,resultando no deslocamento mandibular^{1,33}, segundo scielo¹⁰.

O paciente é obrigado a manter a boca aberta na respiração oral, pois só assim ele consegue suprir a deficiência de ar respirado. É gerado uma deficiência funcional pois é removido o equilíbrio vestibulo-lingual, alterando assim o equilíbrio da musculatura facial.

A pressão da língua no palato é reduzida pela falta de fluxo aéreo nasal, desviando a mandíbula para baixo e para trás em relação à base do crânio^{1,25,10} (scielo), onde os músculos abaixadores da mandíbula exercem sobre ela uma tração muscular para trás a cada inspiração. Devido a este abaixamento mandibular, os dentes superiores são privados de seu suporte muscular e pressão lateral. A partir dessa relação instável entre forças musculares externas e internas sobre a boca, o músculo bucinador causa uma pressão no arco maxilar, resultando em estreitamento^{1,21,10}, segundo Scielo, associando o comportamento respiratório as deformidades dentofaciais^{1,18}.



Os músculos elevadores da mandíbula se sofrerem alterações suas funções orais serão prejudicadas, como a deglutição e a mastigação.

A criança que respira pela boca não come direito, pois elas se cansam, ou às vezes, come várias vezes ao dia pois comem rápido e muito, isso explica por que tem crianças respiradoras orais obesas ou magras demais.

A presença de obstrução nasal altera o limiar de detecção do gosto salgado dos alimentos^{27, 39}, prejudicando as crianças no prazer de se alimentar.

Já na deglutição Bicalho et al.^{28, 37} enfatizam a prevalência da participação da musculatura perioral, com projeção anterior da língua e cabeça, deglutição ruidosa, interposição do lábio inferior e modificações relevantes na postura de repouso dos lábios²⁹.

Além das alterações posturais dos órgãos fonarticulatórios, a obstrução nasal pode ser causadora ou mantenedora de cabeça mal posicionada em relação ao pescoço, com consequências para a coluna^{30, 13}. O modo de respirar tem estreita relação com a postura da cabeça e mandíbula, e as atividades posturais dos músculos do pescoço, com o esternocleidomastoideo e trapézio^{31, 32}.

A projeção anterior da cabeça causa também mudanças na tensão da língua, face (especialmente do músculo bucinador) e nos músculos supra e infra hióideos que contraem o músculo constritor da faringe retificando o espaço oronasofaríngeo e facilitando entrada de ar entrada pela boca^{32, 41}.

Em crianças respiradoras orais pode-se considerar os distúrbios do sono. Observam-se, em associação a respiração oral e a consequente redução do espaço da rinofaringe, sinais como baba noturna, roncos e distúrbios respiratórios decorrentes de alergia^{33, 19} e, nos casos mais graves a síndrome da apneia e hipopneia obstrutiva do sono, caracterizada por episódios repetitivos de obstrução das vias aéreas superiores durante o sono, usualmente associadas a interrupção do mesmo e a queda da saturação da oxihemoglobina^{34, 36}. Na presença de rinite alérgica a qualidade do sono pode ser prejudicada. Ferguson^{36, 30} explica que vários sintomas como espirro, prurido, rinorreia e congestão nasal podem interferir no sono noturno e causar fadiga e sonolência no dia³⁶,



assim a diminuída a qualidade de vida e a aprendizagem do paciente além da sua eficiência do trabalho.

Há evidência de que a rinite alérgica aumenta o risco de síndrome da apneia obstrutiva do sono na criança^{37, 42} pelo aumento da resistência nasal.

A qual já está prejudicada durante o sono^{38, 43}. O sono e a respiração estão associados para uma boa qualidade de sono. As crianças que respiram pela boca têm maior risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem, pois as alterações no sono podem causar dificuldades de concentração necessárias para aprender, podendo desenvolver também transtorno de déficit de atenção, dificuldades de aprendizagem e hiperatividade.

Há diversas alterações citadas, a respiração oral pode acarretar consequências mais graves como o aumento do ventrículo direito secundário a pneumopatia, o qual provoca hipertensão arterial pulmonar, sucedida por insuficiência ventricular direita.

Quando se tem alergias das vias aéreas superiores, alguns pacientes podem ter dificuldade para respirar, podendo vir a respirar pela boca; pessoas que respiram muito pela boca podem vir a desenvolver a síndrome da respiração oral, essa síndrome pode induzir as alterações nos sistemas e em vários órgãos, podendo assim prejudicar a qualidade de vida do indivíduo e sua capacidade vital. Devido a sua elevada prevalência tem sido considerada como um preocupante problema de saúde pública (periodios.ufmg.br).

A respiração nasal é a mais eficiente, pois promove melhor a troca gasosa e a oxigenação nos pulmões. Podendo ser de ordem obstrutiva ou não obstrutiva a respiração oral, ambas podem afetar o desenvolvimento morfofuncional no sistema estomatognático e o comportamento individual (Periodico.ufmg.br).

As principais alterações clínicas dos respiradores orais são: face alongada, narinas estreitas, selamento labial inadequado e maloclusão (Periódicos.ufmg.br).

Podem acarretar mudanças comportamentais como sonolência, mau humor, medo, irritação, inquietude, difícil aprendizagem, desconcentração, ansiedade, desconfiança, depressão, agitação e impulsividade.



O ideal é que o tratamento dessa síndrome seja por uma equipe multidisciplinar, pois ela interfere no desenvolvimento de vários órgãos e sistemas, prejudicando assim a qualidade de vida dessas pessoas.

Na asma a parte afetada pela doença é os pulmões e os brônquios, pois causam uma inflamação crônica nos brônquios, que é o tubo que leva o ar para dentro dos pulmões para que assim ocorra a troca gasosa. A asma pode ser conhecida também por bronquite asmática ou bronquite alérgica, pois alguns fatores podem desencadear a asma e se não tratada a tempo pode levar o paciente a óbito em casos mais graves de asma.

A asma afeta todo o organismo não só as vias aéreas inferiores, assim como rinite na alérgica alguns sintomas são parecidos, só que na crise de asma além de tosse, obstrução nasal e dificuldade de respirar, chiado no peito, cansaço e opressão no peito, o que pode piorar dependendo da gravidade de crise.

A rinite alérgica pode desencadear a asma; Observações feitas durante uma consulta médica podem ajudar no diagnóstico médico, além de exames para alergia e provas de função respiratória.

A asma pode ser provocada por outras doenças; por causas hormonais, por alérgenos, infecções, mudanças climáticas, alguns alimentos, poluição, esforço físico, aspectos emocionais, cheiros fortes, ar frio, sinusite, fumaça e alguns medicamentos entre outros.

O tratamento é feito com medicações, broncodilatadores, vacinas para alergia e higiene do ambiente. Os pacientes asmáticos são tratados com dois tipos de medicação, a maioria desses pacientes usam medicações chamadas controladora ou de manutenção, que serve para prevenir o aparecimento dos sintomas e evitar as crises de asma².

Já as medicações de alívio ou de resgate, servem para aliviar os sintomas quando houver piora da asma. As medicações controladoras reduzem a inflamação dos brônquios, diminui o risco de crises e evita a perda futura da capacidade respiratória (bvsms.saude.gov.br).



Usando corretamente as medicações controladoras elas ajudam a diminuir muito ou pode até eliminar a necessidade de usar medicações de alívio. Alguns medicamentos podem vir para serem inalados por bombinhas.

As prevenções incluem deixar o ambiente sempre limpo e arejado, evitar o acúmulo de poeira, mofo, e ácaros, evitar os cheiros fortes, pelo, tapetes, aspirar o ambiente ao invés de varrer, animais devem ser mantidos fora da casa, fazer limpeza diariamente, evitar fumantes, alguns seres microscópicos como fungos, bactérias e vírus são responsáveis por causar alergias respiratórias, por isso é recomendado manter o ambiente mais limpo o possível. A prevenção para paciente com rinite e a mesma manter sempre o ambiente limpo e arejado, evitar alérgenos como poeira, mofo, pólen entre outros, há prevenção e o melhor meio para evitar crises alérgicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste artigo bibliográfico, foi realizada uma revisão da literatura sobre as alterações orofaciais observadas em doenças alérgicas das vias aéreas, como a rinite alérgica e a asma. Abaixo estão os principais resultados encontrados e as discussões relevantes:

Alergias Respiratórias: As doenças alérgicas das vias aéreas, como a asma e a rinite alérgica, são condições comuns e importantes.

Causas e Sintomas: Os sintomas incluem tosse, falta de ar, espirros e congestão nasal, incluindo medicamentos, terapias e gestão ambiental. **Tratamentos e Gerenciamento:** Existem várias abordagens para o tratamento, incluindo medicamentos, terapias e gestão ambiental.

ALTERAÇÕES OROFACIAIS

Inflamação e Sensibilidade: Os tecidos orais podem inflamar e apresentar sensibilidade devido a alergias respiratórias.



Mudanças na Saliva: Alterações na produção salivar podem ocorrer, afetando a saúde bucal e a sensação de boca seca.

Efeito nas Estruturas Orofaciais: As alergias podem impactar os lábios, bochechas, palato e língua, resultando em desconforto e irritação. **Manifestações na Respiração:** O modo de respirar pode ser afetado, levando a respiração bucal e roncos noturnos.

MANIFESTAÇÕES OROFACIAIS COMUNS

Estomatite Alérgica: Formação de lesões inflamatórias na mucosa oral devido a reações alérgicas.

Gengivite Alérgica: Manifestação de inflamação e sangramento gengival associada a respostas alérgicas no organismo.

Halitose Resultante: Presença de mau hálito e alteração da flora oral relacionada às alergias respiratórias.

MANIFESTAÇÕES OROFACIAIS ESPECÍFICAS

Inchaço: Inchaço nos lábios, língua ou garganta devido a reações alérgicas severas.

Cocceira: Sensação irritante que pode afetar a boca, a garganta e as mucosas devido a respostas alérgicas.

Ressecamento: Incidência de boca seca devido a processos alérgicos que impactam a produção de saliva.

Dor Orofacial: Presença de dor localizada nas estruturas orofaciais devido a alergias respiratórias específicas.

DISCUSSÃO

Importância do reconhecimento precoce: A identificação de alterações orofaciais em pacientes com doenças alérgicas das vias aéreas pode ser crucial para um diagnóstico



precoce e um manejo eficaz. Os profissionais de saúde, especialmente os dentistas e otorrinolaringologistas, devem estar cientes dessas manifestações para encaminhamento adequado e tratamento multidisciplinar.

Possíveis mecanismos fisiopatológicos: As alterações orofaciais observadas em doenças alérgicas das vias aéreas podem refletir processos inflamatórios locais e sistêmicos, mediados por células do sistema imunológico e mediadores inflamatórios. Compreender esses mecanismos pode levar a novas abordagens terapêuticas e estratégias de prevenção.

Necessidade de mais pesquisas: Apesar dos avanços na compreensão das alterações orofaciais em doenças alérgicas das vias aéreas, ainda há lacunas no conhecimento que requerem investigações adicionais. Estudos longitudinais e clínicos são necessários para validar esses achados e explorar o potencial das manifestações orofaciais como marcadores diagnósticos e prognósticos nessas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prevenção é identificar e evitar gatilhos alérgicos pois é essencial para prevenir reações no sistema respiratório.

Tratamento Personalizado: Buscar orientação médica para um tratamento personalizado pode proporcionar alívio significativo.

Monitoramento: Monitorar regularmente a função respiratória ajuda a controlar e gerenciar as alterações causadas pelas alergias.

Bons hábitos: manter a casa sempre limpa e arejada, lavar cobertores e casacos esquecidos no armário regularmente, tirar o pó das superfícies dos móveis e objetos, como livros e ventiladores.

As alterações orofaciais em doenças alérgicas das vias respiratórias representam uma área de estudo importante e complexa do sistema respiratório. Pacientes com doenças alérgicas das vias aéreas, como rinite alérgica e asma, frequentemente



apresentam manifestações orofaciais que podem impactar significativamente sua qualidade de vida e bem-estar.

Essas alterações orofaciais podem incluir sintomas como boca seca, halitose, sensibilidade dentária, gengivite, candidíase oral, entre outros. Além disso, a respiração oral crônica, comum em pacientes com obstrução nasal devido à rinite alérgica, pode levar a alterações no desenvolvimento do crânio facial. Inúmeras condições genéticas e ambientais são capazes de agravar a asma, os aspectos ambientais estão a exposição de poeira, ácaros e fungos, as variações clínicas e as informações virais.

A abordagem multidisciplinar é essencial para garantir um cuidado abrangente e eficaz aos pacientes, visando não apenas o controle das doenças alérgicas das vias aéreas, mas também a prevenção e tratamento das alterações orofaciais associadas.

Portanto, a compreensão dessas interações e a colaboração entre diferentes especialidades são fundamentais para promover a saúde e o bem-estar dos pacientes com doenças alérgicas das vias aéreas e garantir uma abordagem holística e integrada no cuidado da saúde orofacial e respiratória.

REFERÊNCIA

1. Branco, Anete, Ferrari, Giesela Fleischer e Weber, Silke Anna T... Alterações orofaciais em doenças alérgicas de vias aéreas. *Revista Paulista de Pediatria*, [online] 2007, v. 25, n. 3, pp. 266-270. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-05822007000300012>. Epub 19 Nov 2007. ISSN 1984-0462.
2. Camelo-Nunes, Inês Cristina e Solé, Dirceu. Rinite alérgica: indicadores de qualidade de vida. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, [online] 2010, v. 36, n. 1, pp. 124-133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-3713201000100017>. Epub 25 Feb 2010. ISSN 1806-3756.
3. Campanha, Silvia Márcia Andrade, Freire, Lincoln Marcelo Silveira e Fontes, Maria Jussara Fernandes. O impacto da asma, da rinite alérgica e da respiração oral na qualidade de vida de crianças e adolescentes. *Revista CEFAC*, [online] 2008, v. 10, n. 4, pp. 513-519. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000400011>. Epub 12 Jan 2009. ISSN 1982-0216.
4. Ibiapina, Cássio da Cunha et al. Rinite, sinusite e asma: indissociáveis?. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, [online] 2006, v. 32, n. 4, pp. 357-366. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-37132006000400015>. Epub 15 Mar 2007. ISSN 1806-3756.



5. Ito, Fausto Alves et al. Conduas terapêuticas para tratamento da Síndrome da Apnéia e Hipopnéia Obstrutiva do Sono (SAHOS) e da Síndrome da Resistência das Vias Aéreas Superiores (SRVAS) com enfoque no Aparelho Anti-Ronco (AAR-ITO). Revista Dental Press de Ortodontia e Ortopedia Facial, [online] 2005, v. 10, n. 4, pp. 143-156. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-54192005000400015>. Epub 01 Nov 2006. ISSN 1980-5500.
6. Sakano, Eulalia et al. IV Brazilian Consensus on Rhinitis - an update on allergic rhinitis. Brazilian Journal of Otorhinolaryngology, [online] 2018, v. 84, n. 1, pp. 3-14. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.bjorl.2017.10.006>. ISSN 1808-8686



CAPÍTULO XVIII

ENSINO DE MATEMÁTICA: USO DE PLATAFORMAS COMO LOUSA DIGITAL

Gustavo Souza de Melo⁹⁶; Lorena Oss de Sousa⁹⁷.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-18

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma plataforma dinâmica para o ensino de Matemática na educação básica, por meio da utilização da lousa digital em salas remotas de educação, modelos híbridos ou presenciais no qual pode haver, por meio de metodologias ativas de aprendizagem, uma integração dinâmica entre os novos objetos de ensino e o estudante. Assim, motivados pela necessidade dos professores em trabalhos remotos, e com a necessidade de ultrapassar a barreira da mera ilustração de conteúdos por meio de slides para uma aula mais dinâmicas e atrativa, realizou-se diversas pesquisas em sites gratuitos e públicos, no qual pudesse atender ao educador matemático para este fim, e entre as diversas possibilidades apresentamos a plataforma mathigon.org®, que se demonstrou versátil, atrativo aos alunos e professores que ensinam Matemática e capaz de interagir com outros repositórios de conteúdos digitais, trazendo uma gama de possibilidades aos professores em sua prática pedagógica. Entretanto, afirmamos que somente as diferentes plataformas não garantem a interação necessária, mas, o planejamento adequado das ações pedagógicas no desenvolvimento das habilidades associadas a cada objeto de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. BNCC. Educação. Matemática.

TEACHING MATHEMATICS: USE OF PLATFORMS AS DIGITAL WHITEBOARDS

ABSTRACT: This work aims to present a dynamic platform for teaching mathematics in basic education, through the use of the digital whiteboard in remote education rooms, hybrid or face-to-face models in which there can be, through active learning methodologies, a dynamic integration between the new teaching objects and the student. Thus, motivated by the need for teachers to work remotely, and the need to overcome the barrier of merely illustrating content using slides for a more dynamic and attractive lesson, we carried out a number of searches on free and public websites, which could serve math educators for this purpose, and among the various possibilities we presented the mathigon.org® platform, which proved to be versatile, attractive to students and teachers who teach mathematics and capable of interacting with other digital content repositories, bringing a range of possibilities to teachers in their pedagogical practice. However, we affirm that the different platforms alone do not guarantee the necessary

96Mestre em Matemática, professor de Matemática do Estado da Bahia (SEC-BA/CIEI).

<http://lattes.cnpq.br/2568875299879353>. <https://orcid.org/0000-0002-2792-1905>.

E-mail: gustavo.melo@nova.educacao.ba.gov.br

97Mestre em Matemática, Professora de Matemática do Estado da Bahia (SEC-BA/CETEP).

<http://lattes.cnpq.br/6871646908239306>. <https://orcid.org/0009-0004-3285-8789>.

E-mail: lorena.oss@nova.educacao.ba.gov.br



interaction, but rather the proper planning of pedagogical actions to develop the skills associated with each teaching object.

KEYWORDS: Technologies. BNCC. Education. Mathematics.

INTRODUÇÃO

Lançados a um desafio de ensinar Matemática por meio de aulas remotas, em comunicação síncronas ou assíncronas através de salas virtuais de reuniões por diferentes plataformas, o professor se viu com a necessidade de compartilhar tela ou imagem para o ensino remoto de Matemática, devido às restrições sanitárias causado pelo vírus COVID-19, gerando isolamento social e a busca de diversos recursos tecnológicos para diminuir o distanciamento entre estudantes e professores.

Questionou-se inicialmente neste trabalho de pesquisa, quais ferramentas poderiam ser usadas para abrandar o trabalho do professor frente aos novos desafios que foram impostos pela nova condição de trabalho. Dessa forma, este tem como objetivos gerais, encontrar alternativas para que o professor possa compartilhar suas aulas, e objetivos específicos de analisar diferentes plataformas livres e gratuitas para o ensino da matemática, ainda, verificar diferentes possibilidades destas plataformas e analisar a complexidade do uso pelo professor que ensina matemática.

Ensinar e aprender é um ato que precisa de agentes na mediação das ações, no realizar e compreender, no ato de criar objetos de estudo, ressignificar conceitos abordados na prática pedagógica e assim, nós professores da educação básica buscamos o tempo todo novos mecanismos e objetos pedagógicos capazes de estimular o aprendiz a desenvolver suas habilidades e competências de acordo a sua idade ou série. Assim, nesta busca incessante procuramos aprimorar o uso de ferramentas digitais ou não na ação pedagógica.

Partindo do estudo das diferentes plataformas, aplicativos e software capazes de auxiliar a prática pedagógica do professor que ensina Matemática, conceituamos como excelente a plataforma mathigon.org/polypad/ pela sua diversidade de aplicações nos mais diferentes objetos matemáticos, pela dinâmica apresentada na movimentação dos objetos auxiliares, na facilidade de escrita manual na plataforma, na inserção de figuras,



com possibilidades de inserção de escritas de elementos matemáticos digitais ou manual em anotações com o movimento do mouse.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS FORMATIVOS

Uma das principais metas do ensino da matemática na educação básica é formar estudantes com competências e habilidades matemáticas que os capacitem para lidar com as exigências de seus contextos social, cultural e profissional. Nesta pesquisa, o interesse é investigar os processos de construção do aprender matemática na educação básica, analisando como esse componente curricular é organizado de acordo com documentos oficiais. Destacando-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no ano de 2017 para direcionar as práticas pedagógicas em todo território nacional.

A BNCC é um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Ela está organizada em dez competências gerais e diversas competências específicas de cada área de conhecimento e componente curricular.

As competências gerais são as capacidades cognitivas, socioemocionais e éticas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de toda a trajetória escolar. Elas estão relacionadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC e aos desafios do mundo contemporâneo.

As competências específicas são as capacidades relacionadas a cada área de conhecimento e componente curricular. Elas estão articuladas com as competências gerais e expressam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que os estudantes devem adquirir em cada etapa da educação básica.

As habilidades são as ações ou operações que os estudantes devem realizar para demonstrar o domínio das competências. Elas são descritas de forma objetiva e mensurável, indicando o que se espera que os estudantes saibam fazer em cada ano ou ciclo escolar.



As competências e habilidades da BNCC são importantes para orientar o planejamento e a avaliação das suas aulas, pois elas definem os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados pelos seus alunos. Além disso, elas permitem que você identifique as potencialidades e as dificuldades dos seus alunos, bem como as estratégias pedagógicas mais adequadas para promover o desenvolvimento integral deles.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o ensino da Matemática, destaca o papel da álgebra na elaboração de "modelos matemáticos, na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos", (BRASIL, BNCC, 2017, p.270). Portanto, a álgebra é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do pensamento matemático dos estudantes e para a sua aplicação em diversos contextos, a BNCC destaca ainda que.

Em síntese, essa unidade temática deve enfatizar o desenvolvimento de uma linguagem, o estabelecimento de generalizações, a análise da interdependência de grandezas e a resolução de problemas por meio de equações ou inequações (Brasil, BNCC, 2017, p. 270).

Nesse sentido, as habilidades e competências da BNCC devem nortear as escolhas dos recursos pedagógicos e as metodologias de ensino que utilizamos em sala de aula. Isso significa que devemos selecionar materiais didáticos, tecnologias educacionais, estratégias de avaliação e outras ferramentas que contribuam para o desenvolvimento integral dos nossos estudantes, considerando as suas especificidades, interesses e potencialidades. Além disso, devemos adotar metodologias de ensino que favoreçam a participação ativa dos estudantes, o trabalho colaborativo, a resolução de problemas, a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia.

USO DAS TECNOLOGIAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O professor diante de uma busca contínua por novas práticas pedagógicas, reforçado pelas orientações da BNCC (2017), devem propor uma prática didática que



favoreçam a interação entre os estudantes no desenvolvimento dos múltiplos saberes, como destaca a BNCC.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, BNCC, 2017, Introdução).

Além de interagir com os objetos de conhecimento, o estudante deve ser capaz de gerir seus conhecimentos e avanços, desenvolver o aprender a aprender, ser protagonista das suas próprias conquistas pessoais e coletivas, como enfatiza a BNCC (2017).

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, BNCC, 2017, Introdução).

De acordo com os documentos orientadores da Base Nacional Comum Curricular, a cultura digital tem provocado transformações sociais relevantes nas sociedades atuais. Os jovens têm participado ativamente da cultura digital, engajando-se em novas modalidades de interação. É “fundamental que a escola entenda e integre mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento” (Brasil, BNCC, 2017, p. 61).

A Matemática é uma ciência que se desenvolveu ao longo da história da humanidade, em resposta aos desafios e necessidades que surgiram em diferentes contextos. Por isso, seu ensino e aprendizagem devem estar relacionados com a realidade dos estudantes e com as situações problemas que eles enfrentam no seu cotidiano, nesta perspectiva a BNCC aborda uma educação que valorize o raciocínio lógico, a criatividade e a comunicação matemática.

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados (BRASIL, BNCC, 2017, p. 267).



A busca por metodologias educacionais que explorem o potencial das tecnologias digitais para criar ambientes de aprendizagem interativos, colaborativos e personalizados deve ser preconizada pelo professor que ensina Matemática. Também é papel dos educadores analisar os benefícios e os desafios de implementar as metodologias digitais na prática educativa, considerando os aspectos pedagógicos, técnicos e éticos envolvidos. Por fim, defende-se que o educador precisa aproveitar as oportunidades oferecidas pelo desenvolvimento de novas tecnologias para transformar a educação em um processo mais dinâmico, criativo e reflexivo.

LOUSA DIGITAL EM SALA DE AULA

No contexto da pandemia, mesmo as tecnologias que já estavam presentes no cotidiano do educador, passaram a ser um caminho para interação entre professores e estudantes, a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação obteve destaque mesmo aos professores que eram resistentes a estes recursos, e o uso da lousa digital interativa na transmissão de tela do professor passou a ser uma necessidade fundamental, principalmente para os que ensinam matemática.

A necessidade do professor em se comunicar com seus estudantes para demonstrar operações básicas de aritmética ou formas geométricas fez com que muitos educadores buscassem software, sites ou aplicativos que pudessem auxiliar na comunicação, entre elas as mesas digitais, no entanto, isto eleva o custo e neste sentido buscamos lousas digitais gratuitas, capazes de com um simples compartilhamento de tela fazer o trabalho de comunicação como uma lousa digital interativa.

As tecnologias já eram relatadas por diferentes pesquisadores como necessária para uma nova relação de comunicação na sala de aula como podemos encontrar em

O aumento da adequação e da produtividade dos sistemas educacionais vai exigir, nesta passagem do século e de milênio, a integração das novas tecnologias de informação e comunicação, não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo (Belloni, 2005, p. 24).



Também já se sabia que pelo uso da rede mundial de computadores a escola poderia usufruir de mecanismo para a melhoria da prática pedagógica onde Oliveira et al, já destacava em 2007.

A Internet permite recursos que facilitam a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, a inserção da tecnologia no processo educativo, ressignificada como um meio através do qual os indivíduos constroem relações e conexões entre as suas experiências e os fenômenos concretos do mundo (OLIVEIRA et al., 2007, p. 1421).

Alguns estudiosos das diversas metodologias alertavam que as situações inusitadas poderiam provocar no indivíduo mudanças sociais como destacamos “na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social” (Moran, 1999, p. 7). Segundo o pesquisador José Manuel Moran, é necessário que o educador busque a melhor maneira de usar as diversas ferramentas digitais em seus propósitos pedagógicos, aquela que ele melhor se familiarize e assim possa sentir-se seguro em seu uso.

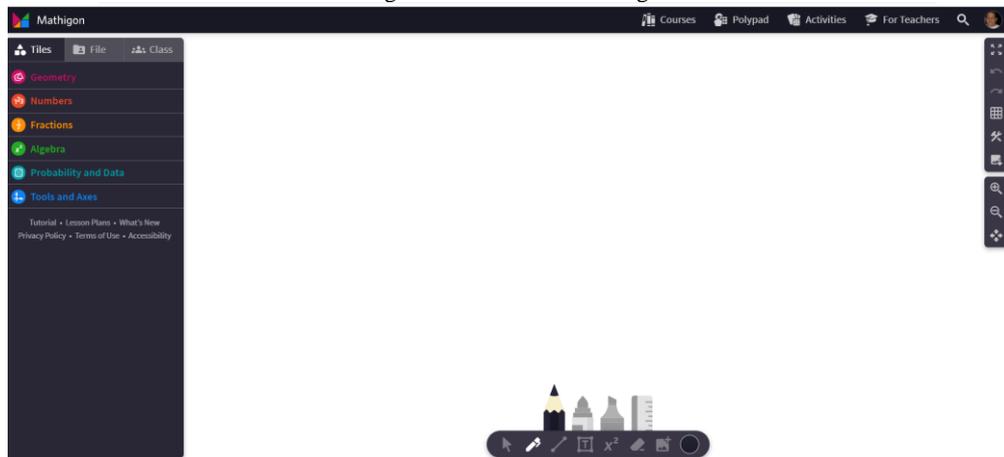
PLATAFORMA DIGITAL MATHIGON®

Indiferente do uso em práticas pedagógicas remotas, presenciais ou ainda no modelo híbrido de ensino, a plataforma Mahigon contém cursos para o professor, recursos dinâmicos e interativos que abrange todo o currículo de Matemática da Educação Básica, totalmente gratuito, flexível e acessível aos diferentes sistemas de ensino que o professor venha a adotar.

Destacamos neste trabalho os manipuladores virtuais como ferramenta interativa para as aulas de Matemática na Educação Básica como uma tela projetada, seja em sistemas virtuais ou em forma de lousa digital em matemática, apresentamos a seguir algumas imagens no uso pelos professores em âmbito de aula remota ou no sistema híbrido.



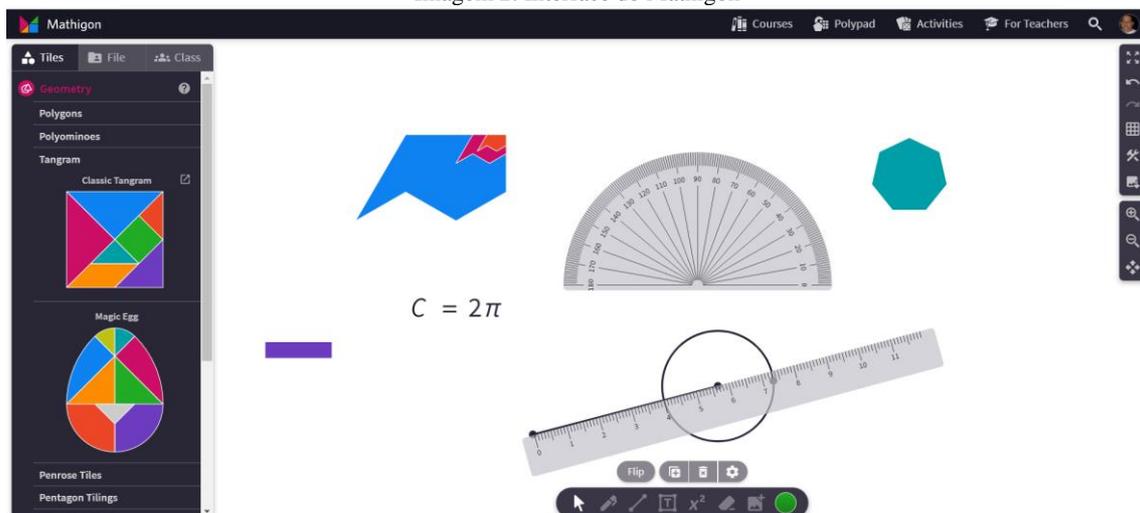
Imagem 1: Interface do Mathigon



Fonte: Autores pesquisadores, uso da plataforma mathigon.org/polypad/ 2021

Uma das inúmeras possibilidades é o trabalho com elementos de geometria, ensino de fractais, de figuras geométricas com facilidade de uso de régua, transferidor de graus e elementos fixos na construção, além do tangran, e de outras formas de interação. Na figura 2, abordamos alguns elementos que podem ser manipulados de forma bem interativa junto aos trabalhos pedagógicos, podendo o professor e alunos fazer conjecturas, demonstrações, situações diversas em análise de geometria diferenciando de outras plataformas pela interação com os elementos de aritmética, inscritas e inserção de imagens simultâneas como questões retirados de livros didáticos por meio de captura de imagens

Imagem 2: Interface do Mathigon



Fonte: Autores pesquisadores, uso da plataforma mathigon.org/polypad/ 2021



A pesquisa se deu no âmbito do ensino de Matemática na Educação Básica usando esta plataforma para o ensino de Geometria, Aritmética, Equações Algébricas e ensino de funções com construção de gráficos no plano cartesiano. Todos eles com possibilidades de manipulação e com uma dinâmica no movimento de imagens e dos objetos em estudo.

A plataforma dinâmica Mathigon oferece diversas ferramentas que abordam vários objetos matemáticos e estimulam algumas competências propostas para a educação básica. Por meio de atividades interativas, vídeos, animações e textos, os usuários podem explorar conceitos como números, geometria, álgebra, probabilidade, lógica e criptografia. Além disso, a plataforma permite que os usuários criem seus próprios projetos e compartilhem suas descobertas com outros. Dessa forma, a plataforma Mathigon contribui para o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação e criatividade no ensino e aprendizagem de matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Chegamos assim à conclusão de que o professor que ensina matemática dispõe de algumas ferramentas digitais dinâmicas, e no momento que mais precisou ou precisa poder contar com tais plataformas digitais, que serviriam como lousas digitais, como citado neste trabalho de pesquisa, a plataforma mathigon.org/polypad® com seu uso adequado, pode e poderá auxiliar o professor a dinamizar as aulas de Matemática e permitir uma melhor interação em sala de aula, seja ela virtual ou presencial.

A pesquisa que fundamenta este trabalho, se justifica pela contribuição que o uso da plataforma pode trazer para o ensino e a aprendizagem de matemática, especialmente para contemplar as orientações da Base Nacional Comum Curricular, novas pesquisas por parte dos autores irão objetivar criar sequências didáticas com uso desta e outras plataformas para o ensino de Matemática e suas tecnologias.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2005



BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Versão Final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 18 jun 2023

MORAN, J. M. O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios. Portal MEC, 1999. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2020. _____ . Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. Interações, vol. V, núm. 9, jan-jun, 2000, pp. 57-72. ISSN: 1413-2907. Universidade São Marcos. São Paulo, Brasil. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2020. <https://mathigon.org/polypad/>



CAPÍTULO XIX

O CÉREBRO DO AUTISTA

Maria Luiza Castro Ribeiro⁹⁸; Bianca Gomes de Souza⁹⁹;
Silvia Leticia Constantino¹⁰⁰; Evanice Lima de Araújo¹⁰¹;
Adrielly Lorrane Azevedo Melo¹⁰²; Jaine de Andrade do Nascimento¹⁰³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-19

RESUMO: O Autismo é um transtorno neurológico que traz consigo muitas consequências ao paciente. Essas consequências variam em grau, leve e grave e o termo médico dito é o transtorno do Espectro Autista (TEA), com ele a pessoa autista tem dificuldade para interagir com outras pessoas, que faz com que ele haja de uma maneira repetitiva e a alterações comportamentais que fazem com que ele tenha alterações repentinas no seu comportamento e resulta com que o deixe mais lento comparado as outras pessoas. Com a ajuda especializada, foi possível identificar as áreas em que o autismo afeta diretamente e com isso obtiveram uma noção das áreas neurais mais afetadas pelo transtorno do espectro autista, como elas sendo a amígdala, o hipocampo e o cerebelo e com isso afetando uma das áreas mais importantes do sistema cognitivo, sensorial e autônomo, que faz com que pessoas que apresentem esses laudos possuem um certo tipo de dificuldade de se inserir na sociedade, tendo em vista que hoje em dia não temos um suporte tão eficiente para acolher e cuidar de indivíduos com o transtorno do espectro autista. Houve também um aumento na taxa de pessoas autistas nascidas no século 21, foi observado que a maior parte das pessoas que possuem esses transtornos são homens e que sua maior causa é por meios hereditários. Portanto, esses dados apresentados sugerem uma anormalidade na estrutura cerebral e suas variações nas condições físicas e mentais. Com isso observamos que pode se obter um estudo mais aprofundado sobre o autismo é uma forma mais eficiente de tratar pessoas com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Transtorno. TEA. Alterações. Cérebro.

THE AUTIST'S BRAIN

ABSTRACT: Autism is a neurological disorder that brings many consequences to the patient. These consequences vary in degree, mild and severe and the medical term used is Autism Spectrum Disorder (ASD), with which the autistic person has difficulty interacting with other people, which causes them to act in a repetitive manner and changes behaviors that cause him to have sudden changes in his behavior and result in him being slower compared to other people. With specialized help, it was possible to identify the areas in which autism directly affects and with this they obtained an idea of the neural areas most affected by autism spectrum disorder, such as the amygdala, the hippocampus

98 Graduanda em enfermagem Faculdade Mauá- GO. E-mail: castroluizaribeiro@gmail.com

99 Graduanda em enfermagem Faculdade Mauá- GO. E-mail: bibi2018gomes@gmail.com

100 Graduanda em enfermagem Faculdade Mauá- GO. E-mail: silvialeticia082601@gmail.com

101 Graduanda em enfermagem Faculdade Mauá- GO. E-mail: eva598lima@gmail.com

102 Pós-graduada-graduada em ginecologia e obstetrícia e docente da Faculdade Mauá-GO. <https://orcid.org/0009-0004-1125-5604>. E-mail: enfadriellymelo@gmail.com

103 Pós-graduação em Zoologia pela Faculdade Unyleya. professora da Faculdade Mauá-GO. <http://lattes.cnpq.br/9439373675379247>. <https://orcid.org/0009-0005-6656-3388>. E-mail: jaine.andrade.nascimento@gmail.com



and the cerebellum and thus affecting one of the most important areas of the cognitive, sensory and autonomous system, which means that people who present these reports have a certain type of difficulty in integrating into society, considering that nowadays we do not have such efficient support to welcome and care for individuals with autism spectrum disorder. There has also been an increase in the rate of autistic people born in the 21st century, it has been observed that the majority of people who have these disorders are men and that their main cause is hereditary. Therefore, these data presented suggest an abnormality in the brain structure and its variations in physical and mental conditions. With this we observed that a more in-depth study on autism can be a more efficient way of treating people with ASD.

KEYWORDS: Autism. Disorder. TEA. Changes. Brain.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como finalidade, descrever de maneira simples e direta o Transtorno do Espectro Autista (TEA), abordando de modo geral como o transtorno afeta diretamente e indiretamente o corpo de uma pessoa do espectro autista. Para a elaboração desse artigo, foram observados diferentes métodos de pesquisa a respeito do assunto e os distúrbios comportamentais que vem com o transtorno. Sendo eles dificuldade na comunicação com as outras pessoas, ritmo de desenvolvimento diferente e distúrbios na percepção mental e alterações comportamentais. E como houve um aumento significativo na taxa de nascimento de crianças com autismo.

Se tratando de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma alteração no desenvolvimento do sistema neurológico, também pode ser considerada uma síndrome formada por um conjunto de alterações do comportamento que, embora não sejam exclusivas do autismo, prejudicam de forma direta a organizações de expressões como pensamentos, sentimentos, emoções e interação social, ocasionando desafios sociais.

Sendo considerado como um distúrbio que afeta diretamente seu desenvolvimento e é apresentado em diversas e diferentes escalas, visando isso o diagnóstico precoce é extremamente benéfico por aumentar os resultados das terapias e tratamentos feitos pela equipe multidisciplinar, como por expandir a conscientização dos pais e cuidadores. Esta favorece a comunicação e habilidade social do indivíduo. Em geral, o diagnóstico se baseia principalmente em aspectos negativos do transtorno, deixando de lado os positivos.



Porém, uma equipe especializada pode favorecer estes aspectos positivos, os adequando para o contexto em que o paciente vive.

MÉTODO

Para o desenvolvimento desse artigo foi utilizado os seguintes meios de investigação para a coleta de dados, o meio descritivo e exploratório. Na qual se utiliza de meios para caracterizar, analisar, descrever e explicar de forma sucinta o tema que está sendo apresentado no documento.

Visto que a abordagem do artigo e a investigação do caso, será uma pesquisa mais aprofundada sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e suas consequências e alterações no corpo humano, o assunto abordado utilizou-se de dados disponíveis encontrado em trabalhos acadêmicos e sites relacionados aos estudos sobre o autismo.

E a partir da explicação do problema e do caso abordado, foi elaborado um artigo explicando de forma detalhada e direta como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta diretamente e psicologicamente uma pessoa com autismo e suas funções motoras e psicológicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos dados obtidos para a realização desse artigo, foi constatado que o autismo é algo comum na nossa sociedade e mesmo assim ainda possui um déficit enorme de estudos acerca do assunto, muitas pessoas hoje em dia podem ser diagnosticadas com o transtorno e nem se quer sabe das características e consequências que o transtorno traz consigo, decidimos então aprofundar os estudos acerca do assunto e ajudar com que mais pessoas possam identificar as causas desse transtorno e de suas características.

Os dados que obtivemos com nossa pesquisa são suficientes para sustentar a tese de que o nascimento de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), vem sendo muito comum no mundo. Utilizamos estatísticas baseadas nas pesquisas do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC):



A prevalência de pessoas com TEA vem aumentando progressivamente ao longo dos anos. Em 2004, o número divulgado pelo CDC era de 1 a cada 166. Em 2012, esse número estava em 1 para 88. Já em 2018, passou a 1 em 59. E logo em 2020, a prevalência divulgada estava em 1 em 54, já em 2023 a prevalência é de 1 em 36.

Como podemos observar nos dados apresentados acima, o número de crianças nascendo e apresentando traços do Transtorno do Espectro Autista (TEA), vem sendo comum comparado ao início do século 21.

Mas não são só crianças que são diagnosticadas com autismo, é bastante comum que adultos cheguem à fase adulta e não sabem que possuem o TEA, isso é devido a ele apresentar características de grau de nível 1, que seria o menos perceptível.

Além disso, o transtorno traz consigo algumas comorbidades neurológicas como Transtorno de atenção e hiperatividade (TDAH), seja ela criança ou adulta, vai apresentar certas dificuldades nas tarefas diárias e no relacionamento com outros indivíduos. Isso porque, pessoas autistas apresentam comportamentos muito diferentes das demais pessoas, sua comunicação é caracterizada por usos repetitivos da linguagem e dificuldade para manter um diálogo e seus sinais sensoriais são mais rápidas do que de uma pessoa sem o transtorno, isso possibilita com que eles tenham hipersensibilidade ou hipossensibilidade, que causa uma resposta emocional ou físicas exageradas a estímulos que outra pessoas podem considerar normais ou não perturbadoras.

Hipersensibilidade: Os estímulos são percebidos de maneira intensa. Isso pode resultar em sons percebidos como mais altos e estímulos visuais como excessivamente intensos.

Hipossensibilidade: Pessoas com hipossensibilidade precisam de um estímulo mais forte para perceber sensações. Como resultado, elas podem apresentar agitação constante.

Nosso estudo tem como objetivo mostrar que o autismo é mais que um mero transtorno, e que devemos voltar nossa atenção para qualquer tipo de anormalidade ou ação diferente que uma criança sem transtorno apresentaria. Visto que no século 22, os casos de nascimento de crianças que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA), vêm sendo muito comum apesar de que do ano de 2014 para 2023 teve uma diminuição



significativa de acordo com o CDC. devemos ter um fácil entendimento acerca do assunto e quais as alterações que o transtorno faz com o corpo de um indivíduo, sendo assim, as pessoas podem procurar ajuda médica o mais rápido possível.

COMO FUNCIONA O CÉREBRO DO AUTISTA

As principais estruturas cerebrais que foram relacionadas ao autismo incluem o cerebelo, a amígdala, o hipocampo, o corpo caloso, e o cíngulo. Embora esses achados envolvam o sistema límbico e o cerebelo, poucos dados de ressonância magnética ajudam a explicar o envolvimento neocortical no autismo. Segundo o artigo científico “Autismo: neuroimagem” O autismo é considerado atualmente uma disfunção cerebral orgânica graças a vários indícios. Entre eles, um retardo mental está associado ao autismo em 70% dos casos e convulsões em 33% dos casos. Além do que, o risco de recorrência para irmãos é em torno de 3% a 5% e também há indícios de que esse transtorno atinge mais homens do que mulheres, isso indica que há uma predisposição para esse transtorno.

Não se sabe ao certo se o autismo envolve um mau desenvolvimento nas estruturas do sistema nervoso, mas em alguns estudos feitos com o cerebelo em 1988 com um grupo de pessoas autistas, foi constatado por meio de uma ressonância magnética que os lóbulos sermais neocerebelares. VI e VII foram consideradas menores do que em pacientes típicos. Isso parecia ser resultado de hipoplasia que seria a diminuição na atividade formadora dos tecidos orgânicos, ao invés de ser um encolhimento após ter se desenvolvido por completo. No fim foi descoberto que o mau desenvolvimento no do cerebelo sermel, na verdade não ocorre em pacientes com autismo.

Sobre a amígdala alguns estudos descrevem volume maior, já outros falam sobre um volume menor e outros não revelam anormalidades. Da mesma forma foram constatadas anormalidades no hipocampo, alguns indivíduos apresentam o hipocampo maiores e outros menores. Quanto ao cíngulo, foram relatados que os indivíduos autistas apresentam um menor volume nessa região e também foram encontradas alterações de tamanho no corpo caloso. Essas descobertas sugerem que, essas anormalidades cerebrais podem prejudicar as funções cognitivas, que podem afetar indiretamente, através das suas conexões com o tronco cerebral, tálamo e hipotálamo, o desenvolvimento e o



funcionamento de um ou mais sistemas envolvidos em atividades cognitivas, sensoriais, autonômicas e motoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, observamos que o Transtorno do Espectro Autista (TEA), não é algo impossível de acontecer com nossos filhos e filhas e, portanto, devemos prestar muita atenção aos primeiros meses de vida dessa criança, para que possamos procurar cuidados e tratamento específicos o quanto antes. Visto que o autismo se caracteriza em forma de graus, que vai do 1 ao 3 tendo dificuldades mais acentuadas conforme a numeração, seu tratamento deve ser começado desde cedo e os pais devem estar atentos aos cuidados extras que devem dar aos seus filhos, para que eles se adaptem da melhor forma na sociedade e possam ter uma vida digna e de respeito.

REFERÊNCIAS

CARPENTER, Peter. SOUZA, André Luiz Alvarenga de. Doença mental em adultos com distúrbios do transtorno do espectro autista. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 07, Vol. 01, pp. 112-127. Julho de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/doenca-mental>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/doenca-mental.

Courchesne E, Yeung-Courchesne R, Press GA, Hesselink JR, Jernigan TL. Hypoplasia of cerebellar vermal lobules VI and VII in autism. N Engl. J Med. 1988 May 26;318(21):1349-54. doi: 10.1056/NEJM198805263182102. PMID: 3367935.

Bandeira, Gabriela. Como funciona o cérebro autista. GenialCare, 14 de Nov. de 2023. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/cerebro-autista/#:~:text=C%C3%A9rebro%20mais%20r%C3%A1pido%20em%20certas%20C%C3%A9reas%20e%20mais%20lento%20em%20outras,-Um%20estudo%20recente&text=Isso%20mostra%20que%20o%20que,mais%20r%C3%A1pido%20de%20sinais%20sensoriais>. Acesso em: 25 de Mar. De 2024

Bandeira, Gabriela. Hipersensibilidade: Autistas e a perturbação com fogos de artifícios. Genialcare, 21 de Dez. de 2023. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/hipersensibilidade-autismo/#:~:text=A%20hipersensibilidade%20C%C3%A9%20uma%20caracter%3ADstica,barulhos%20ou%20luzes%20por%20exemplo>. Acesso em: 23 de Mar. de 2024.



Global prevalence of autism: A systematic review update. Zeidan J et al. Autism Research 2022 March.

Sá, Clarice. Levantamento é divulgado a cada dois anos, em 2004, o total era de 1 a cada 166. Autismo e Realidade, 14 de Abr. de 2023. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2023/04/14/uma-a-cada-36-criancas-e-autista-segundo-cdc/#:~:text=Publicado%20em%20%20de%20dezembro,1%20em%20cada%2036%20crian%C3%A7as>. Acesso em: 23 de Mar. de 2024

Zilbovicius Monica, Meresse Isabelle, Boddart. Brazilian Journal of Psychiatry, Mai de 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/btXjXS5ygkbyjQTRD8YdpLw/#>. Acesso em: 22 de Mar. de 2024



CAPÍTULO XX

GESTÃO E DEMOCRACIA NA ESCOLA: LIMITES E DESAFIOS

Caio César Soares¹⁰⁴; Edna Luana Santana Pais de Almeida¹⁰⁵;

Rodrigo da Cunha Ferreira¹⁰⁶; Georgia Maria Lopes Costa¹⁰⁷;

Eliene Vieira Lima¹⁰⁸.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-20

RESUMO: Este artigo explorou como tema a gestão democrática nas escolas. Como problemática, buscou-se determinar como a gestão democrática na escola pode influenciar a qualidade da educação e a participação da comunidade escolar. Ciente disto, o principal objetivo aqui foi avaliar como a gestão democrática na escola pode influenciar a qualidade da educação e a participação da comunidade escolar, identificando os limites e desafios enfrentados e propondo estratégias para superá-los. Como metodologia, explorou-se a revisão bibliográfica qualitativa centrada nos principais aspectos da problemática investigada. Como resultado, determina-se que somente por meio de um esforço coletivo, persistente e comprometido com os princípios da gestão democrática será possível superar as restrições e aproveitar plenamente os benefícios dessa abordagem participativa. A gestão democrática é um caminho fundamental para a melhoria contínua do sistema educacional, fortalecendo o engajamento da comunidade escolar e promovendo uma educação mais contextualizada, equitativa e alinhada às demandas e perspectivas de todos os envolvidos. Como recomendação para futuras pesquisas, determina-se investigar de forma mais aprofundada os impactos específicos da gestão democrática nas escolas em diferentes contextos educacionais, bem como explorar estratégias específicas para aprimorar a implementação efetiva da gestão democrática, levando em consideração as particularidades de cada comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Democracia. Escola.

MANAGEMENT AND DEMOCRACY AT SCHOOL: LIMITS AND CHALLENGES

ABSTRACT: This article explored democratic management in schools as its theme. Its problem sought to determine how democratic management in schools can influence the quality of education and the participation of the school community. Aware of this, the main objective here was to evaluate how democratic management in schools can influence the quality of education and the participation of the school community, identifying the limits and challenges faced and proposing strategies to overcome them. As methodology, a qualitative literature review was conducted focusing on the main

104 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1828181201959337>. E-mail: ccs.iurd@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9269-6832>. E-mail: ccs.iurd@gmail.com

105 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1881643486693188>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2238-1703>. E-mail: luanapais82@gmail.com

106 Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5895783431070891>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2227-4545>. E-mail: rodrigo.52@hotmail.com

107 Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1631340269209778>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7796-0001>. E-mail: geo.maria30@gmail.com

108 Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7978421540196199>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1963-4332>. E-mail: elyeni.lima@gmail.com



aspects of the investigated problem. As a result, it was determined that only through a collective, persistent, and committed effort to the principles of democratic management will it be possible to overcome the restrictions and fully exploit the benefits of this participative approach. Democratic management is a fundamental path for the continuous improvement of the educational system, strengthening the engagement of the school community and promoting a more contextualized, equitable education aligned with the demands and perspectives of all involved. As a recommendation for future research, it is determined to investigate more deeply the specific impacts of democratic management in schools in different educational contexts, as well as to explore specific strategies to enhance the effective implementation of democratic management, taking into account the particularities of each school community.

KEYWORDS: School management. Democracy. School.

INTRODUÇÃO

No momento, a gestão democrática nas escolas é um tema de grande relevância e complexidade, envolvendo desafios significativos em sua implementação efetiva. A escola, como instituição responsável pela formação intelectual, social e cidadã dos indivíduos, desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática (Adrião; Oliveira, 2022). Neste sentido, torna-se imperativo que os princípios democráticos sejam vivenciados e cultivados no próprio ambiente escolar, não apenas em sua estrutura administrativa, mas também nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais estabelecidas.

A adoção de uma gestão democrática nas escolas implica a descentralização do poder decisório e a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo, como professores, alunos, funcionários e comunidade escolar. Esta abordagem participativa visa promover a transparência, a responsabilidade compartilhada e o engajamento coletivo na construção de um ambiente educacional inclusivo e de qualidade. De qualquer maneira, a implementação da gestão democrática enfrenta desafios significativos. Apesar desses desafios, a importância da gestão democrática na escola é inegável. Ela promove a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de exercer sua autonomia e participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Batista, 2018; Bernardi et al, 2018). Além disto, a gestão democrática contribui para a melhoria da qualidade do ensino, uma



vez que as decisões são tomadas de forma coletiva, levando em consideração as demandas e perspectivas de todos os envolvidos.

Como a gestão democrática na escola pode influenciar a qualidade da educação e a participação da comunidade escolar? A priori, especula-se que a gestão e democracia na escola é fundamental para compreender os limites e desafios enfrentados, bem como para identificar estratégias e ações que possam superar essas barreiras (Bordignon; Gracindo, 2018; Bruno; Vianna, 2019). Somente por meio da reflexão crítica e do aprimoramento contínuo das práticas democráticas será possível construir um ambiente escolar verdadeiramente participativo, inclusivo e comprometido com a formação de cidadãos engajados e conscientes de seu papel na sociedade.

Por consequência, o principal objetivo aqui será avaliar como a gestão democrática na escola pode influenciar a qualidade da educação e a participação da comunidade escolar, tomando como base para isto o entendimento dos limites e desafios que lhe são pertinentes. Para tanto, deverá se realizar uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa que se centrará sobre os principais característicos da problemática aqui investigada, visando resolvê-la com acuidade e rapidez, num só tempo.

LIMITES

A implementação da gestão democrática nas escolas esbarra em uma série de limites teóricos que merecem atenção e análise criteriosa. Diversos autores e estudiosos têm se debruçado sobre essas questões, apontando contradições, tensões e obstáculos conceituais que devem ser enfrentados (Dourado, 2017).

Um dos principais limites teóricos destacados é a própria natureza do sistema educacional e sua inserção em estruturas mais amplas de poder. Teóricos como Bordignon e Gracindo (2018) argumentam que as escolas estão inseridas em um contexto político e burocrático mais abrangente, estando sujeitas a regulamentações e normativas externas que podem restringir sua autonomia e a capacidade de exercer plenamente a gestão democrática. Outro aspecto relevante é a tensão entre a lógica da democracia participativa e a lógica da gestão profissional. Autores como Romão e Padilha (2020)



apontam que a gestão democrática pode entrar em conflito com a necessidade de decisões técnicas e especializadas, baseadas na expertise dos profissionais da educação. Este embate pode gerar impasses e desafios na conciliação dos diferentes interesses e perspectivas.

Teóricos como Adrião e Oliveira (2022) destacam os limites impostos pela própria legislação e pelos marcos normativos que regem a gestão educacional. Embora a gestão democrática seja um princípio constitucional, sua regulamentação pode ser interpretada de maneiras distintas, criando obstáculos para sua implementação efetiva. Outro ponto crucial levantado por autores como Werle (2015) é o risco de a gestão democrática ser utilizada como uma retórica vazia, sem a efetiva redistribuição de poder e participação dos diferentes atores. Neste sentido, os processos democráticos podem ser cooptados por interesses particulares ou se tornarem meramente simbólicos.

Ademais, teóricos como Lück (2019) enfatizam os limites relacionados à capacidade de engajamento e participação dos diferentes atores envolvidos no processo educativo. A participação efetiva na gestão democrática requer motivação, tempo e recursos, elementos que nem sempre estão presentes nas comunidades escolares. Aliás, autores como Ferreira e Aguiar (2018) destacam a necessidade de se considerar os limites impostos pelos contextos específicos de cada escola ou sistema educacional. A gestão democrática pode enfrentar obstáculos diferentes em realidades distintas, exigindo abordagens contextualizadas e flexíveis (Gadotti; Barcellos, 2020).

Nessa perspectiva, os limites teóricos para a gestão democrática na escola envolvem questões relacionadas à inserção das escolas em estruturas de poder mais amplas, tensões entre a lógica democrática e a lógica da gestão profissional, limites impostos pela legislação e marcos normativos, o risco de cooptação e esvaziamento dos processos democráticos, desafios de engajamento e participação dos atores, e a necessidade de contextualização (Lück, 2021; Wittmann; Gracindo, 2016).



RESISTÊNCIA À MUDANÇA

A resistência à mudança é um fenômeno recorrente em diversos contextos, inclusive no âmbito da gestão e democracia na escola. Quando se propõe a adoção de modelos de gestão mais participativos e descentralizados, é comum encontrar resistência por parte de alguns membros da comunidade escolar, sejam professores, pais ou até mesmo alunos (Werle, 2015). Esta resistência pode ser compreendida como um limite significativo à efetiva implementação de práticas democráticas no ambiente educacional.

Um dos principais fatores que contribuem para essa resistência é o apego às estruturas e dinâmicas já estabelecidas. Muitos indivíduos estão habituados a modelos de gestão centralizados, nos quais as decisões são tomadas de forma vertical e hierárquica. Esta familiaridade com padrões tradicionais pode gerar desconforto e insegurança diante da perspectiva de maior participação e compartilhamento de poder. Além disto, a resistência à mudança pode estar relacionada a preocupações legítimas sobre as implicações práticas da gestão democrática. Alguns membros da comunidade escolar podem temer que a descentralização do poder decisório resulte em um processo confuso e disfuncional, comprometendo a eficiência e a qualidade do ensino. Estas preocupações, muitas vezes, são alimentadas por experiências prévias malsucedidas ou pela falta de informação adequada sobre os benefícios e as estratégias para uma implementação eficaz da gestão democrática. Outro fator relevante é a própria cultura organizacional da escola, que pode não estar preparada para acolher e valorizar a participação ativa de todos os atores envolvidos (Souza, 2007). Muitas vezes, há uma tradição enraizada de hierarquia e centralização de poder, dificultando a transição para uma cultura mais colaborativa e horizontalizada.

Diante desse cenário, é fundamental reconhecer que a resistência à mudança é um desafio real e que deve ser enfrentado com estratégias adequadas. A superação dessa resistência exige um processo de conscientização e capacitação contínua, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. É necessário promover um diálogo aberto, esclarecendo as vantagens e os benefícios da gestão democrática, além de esclarecer dúvidas e preocupações. Ademais, é essencial estabelecer mecanismos e procedimentos claros para a participação efetiva de todos os atores, de modo a garantir a eficiência e a



qualidade do processo decisório (Souza, 2019). A construção de uma cultura organizacional de confiança, respeito mútuo e valorização da diversidade de perspectivas também é fundamental para superar a resistência e promover a adesão a modelos mais democráticos de gestão.

Constata-se, portanto, que a superação da resistência à mudança é um processo gradual e contínuo, que requer persistência, paciência e um compromisso genuíno com os princípios da gestão democrática na escola (Santos; Avritzer, 2018). Somente por meio de um esforço coletivo e do engajamento de todos os envolvidos será possível transpor esse limite e construir um ambiente educacional verdadeiramente participativo e democrático.

CAPACITAÇÃO INADEQUADA

A capacitação inadequada é apontada como um dos principais limites à implementação efetiva da gestão democrática nas escolas (Romão; Padilha, 2020; Peroni *et al*, 2009). Para que a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo seja verdadeiramente produtiva e contributiva, é necessário que eles estejam devidamente preparados e capacitados para compreender e exercer seus papéis e responsabilidades em um modelo de gestão democrática.

A ausência de programas de formação e capacitação adequados pode resultar em uma compreensão superficial ou equivocada dos princípios e práticas da gestão democrática. Gestores, professores, pais e alunos podem enfrentar dificuldades para entender os mecanismos de participação, a importância do diálogo e da negociação, bem como os limites e responsabilidades inerentes a um processo de tomada de decisão coletivo. A falta de capacitação pode gerar insegurança e resistência por parte dos envolvidos, uma vez que eles podem se sentir despreparados para assumir novos papéis e responsabilidades. Esta insegurança pode levar à perpetuação de práticas tradicionais e centralizadoras, dificultando a transição para modelos mais participativos e democráticos. Por outro lado, quando todos os atores são devidamente capacitados e treinados, eles têm maior probabilidade de compreender e valorizar os benefícios da gestão democrática, como a promoção da transparência, a construção de consensos, o fortalecimento do senso



de pertencimento e a melhoria da qualidade do ensino (Paro, 2016; Mendonça, 2011).

Nesse contexto, torna-se fundamental investir em programas de formação contínua e abrangente, que contemplem não apenas os aspectos teóricos da gestão democrática, mas também as habilidades práticas necessárias para sua implementação. Gestores podem ser capacitados em liderança participativa, resolução de conflitos e facilitação de processos decisórios coletivos. Professores podem aprimorar suas habilidades de comunicação, trabalho em equipe e promoção do engajamento dos alunos. Pais e alunos devem ser orientados sobre seus direitos e responsabilidades, bem como sobre as formas de participação e intervenção nos processos de tomada de decisão (Lück, 2019). Deve-se promover espaços de diálogo e troca de experiências entre os diferentes atores, incentivando a aprendizagem mútua e a construção de uma cultura organizacional que valorize e estimule a participação democrática.

Portanto, a capacitação inadequada constitui um limite significativo à gestão democrática nas escolas, uma vez que pode gerar incompreensões, inseguranças e resistências. No entanto, é possível superar esse desafio por meio de investimentos consistentes em programas de formação e capacitação, adaptados às necessidades e realidades específicas de cada comunidade escolar (Adrião; Oliveira, 2022). Somente com a preparação adequada de todos os envolvidos será possível aproveitar plenamente os benefícios da gestão democrática e construir um ambiente educacional verdadeiramente participativo e comprometido com a formação de cidadãos críticos e engajados.

ESTRUTURA BUROCRÁTICA

A estrutura burocrática excessivamente rígida e centralizada dos sistemas educacionais constitui um desafio significativo para a implementação efetiva da gestão democrática nas escolas (Batista, 2018). Apesar dos benefícios reconhecidos da participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo, a burocracia pode impor barreiras e limites à descentralização do poder decisório e à adoção de práticas mais democráticas.

Em muitos casos, as escolas estão inseridas em sistemas educacionais que mantêm uma configuração burocrática hierárquica e verticalizada. Neste contexto, as decisões são



tomadas de forma centralizada, seguindo fluxos rígidos e processos burocráticos complexos. Isso pode resultar em uma série de entraves para a autonomia das escolas e a capacidade de implementar iniciativas locais que promovam a gestão democrática. Esta estrutura burocrática pode gerar uma cultura de conformidade e obediência às regras e normas estabelecidas, dificultando a abertura para a participação e a valorização das vozes dos diferentes atores envolvidos.

Além disto, os processos burocráticos lentos e morosos podem desestimular a agilidade e a flexibilidade necessárias para a tomada de decisões participativas e contextualizadas. Outro aspecto relevante é a dificuldade de promover a descentralização financeira e administrativa em sistemas educacionais excessivamente burocratizados. A gestão democrática requer a delegação de autonomia e recursos às escolas, para que possam definir suas próprias prioridades e alocar recursos de acordo com suas necessidades específicas (Bernardi *et al*, 2018; Bordignon; Gracindo, 2018).

De qualquer maneira, muitas vezes, esta autonomia é limitada por regulamentações rígidas e controles centralizados, dificultando a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões financeiras e administrativas. Além disso, a burocracia excessiva pode gerar uma sobrecarga de trabalho administrativo para os gestores escolares, desviando sua atenção e esforços das atividades pedagógicas e da construção de um ambiente verdadeiramente participativo e democrático. Diante deste cenário, torna-se fundamental repensar e reestruturar os sistemas educacionais, buscando uma descentralização gradual e responsável do poder decisório.

Necessita-se promover, todavia, a simplificação de processos burocráticos desnecessários, garantindo maior autonomia às escolas e incentivando a participação ativa de todos os atores envolvidos (Bruno; Vianna, 2019). Paralelamente, é essencial investir na capacitação e na conscientização de todos os agentes educacionais sobre a importância da gestão democrática, de modo a construir uma cultura organizacional que valorize a colaboração, o diálogo e a tomada de decisões compartilhada.

Embora a superação da estrutura burocrática excessiva seja um desafio complexo, é fundamental reconhecer que a gestão democrática é um caminho essencial para a melhoria da qualidade da educação e para a formação de cidadãos críticos e engajados (Cury, 2012; Dourado, 2017). Portanto, é necessário perseverar na busca por soluções



criativas e estratégias eficazes para equilibrar a necessidade de conformidade com os princípios democráticos, construindo um sistema educacional verdadeiramente participativo e comprometido com o desenvolvimento pleno dos estudantes.

DESAFIOS

A implementação da gestão democrática nas escolas enfrenta uma série de desafios teóricos e práticos que merecem atenção e análise criteriosa (Lück, 2021; 2019). Do ponto de vista teórico, diversos autores e estudiosos têm se debruçado sobre essas questões, apontando limites, contradições e caminhos a serem explorados.

Um dos principais desafios teóricos destacados é a própria definição e compreensão do conceito de gestão democrática no âmbito escolar. Autores como Souza (2009) e Mendonça (2001) questionam a existência de um consenso sobre os princípios norteadores e as práticas que constituem uma gestão verdadeiramente democrática na educação. Esta falta de clareza conceitual pode levar a interpretações divergentes e dificuldades na implementação efetiva. Outro aspecto relevante é a tensão entre a necessidade de centralização e descentralização na tomada de decisões. Dourado (2017) e Werle (2013) apontam que, embora a gestão democrática pressuponha a descentralização e a participação ativa dos diferentes atores, é preciso reconhecer a existência de decisões que demandam uma coordenação central para garantir a coerência e a equidade no sistema educacional.

Teóricos como, por exemplo, Paro (2016) e Gadotti e Barcellos (2020) destacam os desafios relacionados à formação e ao engajamento dos diversos atores envolvidos no processo educativo. A participação efetiva na gestão democrática requer capacitação adequada, desenvolvimento de habilidades de liderança, comunicação e resolução de conflitos, elementos que nem sempre estão presentes nas comunidades escolares. Outro ponto crucial levantado por autores como Lück (2019, 2021) é a necessidade de transformação cultural nas instituições de ensino. A gestão democrática implica a superação de uma cultura organizacional verticalizada e hierárquica, em favor de uma cultura de colaboração, transparência e construção coletiva de decisões (Gadotti;



Barcellos, 2020). Esta mudança cultural representa um desafio complexo e de longo prazo.

Ademais, teóricos como Cury (2002) e Santos e Avritzer (2003) enfatizam os desafios relacionados à articulação entre os diferentes níveis de gestão educacional (escolas, municípios, estados e União). A gestão democrática requer a harmonização de políticas e a construção de mecanismos que permitam a participação e a representatividade em todas as instâncias decisórias (Mendonça, 2011; Paro, 2016). Por fim, autores como Vieira (2017) e Bruno e Vianna (2019) destacam a importância de se considerar os desafios específicos de cada contexto educacional, levando em conta as particularidades regionais, sociais e culturais das diferentes comunidades escolares.

Por consequência, os desafios teóricos para a gestão democrática na escola envolvem questões conceituais, tensões entre centralização e descentralização, formação e engajamento dos atores, transformação cultural, articulação entre níveis de gestão e a necessidade de contextualização (Wittmann; Gracindo, 2016). Estas perspectivas teóricas apontam a complexidade do tema e a necessidade de abordagens multidimensionais e críticas para a efetiva implementação da gestão democrática nas instituições de ensino.

ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO EFETIVA DA COMUNIDADE ESCOLAR

O envolvimento e a participação efetiva de toda a comunidade escolar representam um desafio crucial na implementação da gestão democrática nas escolas (Werle, 2015). Apesar dos esforços para promover a descentralização do poder decisório e a inclusão de diferentes vozes, muitas vezes, observa-se uma participação desigual ou superficial de alguns atores, comprometendo os ideais de uma gestão verdadeiramente democrática.

Um dos principais desafios nesse sentido é garantir que os pais, alunos e professores estejam realmente engajados e participem ativamente dos processos de tomada de decisão e da vida escolar em geral. Frequentemente, existe uma tendência de concentração do poder nas mãos dos gestores e de certos grupos específicos, enquanto



outros membros da comunidade escolar permanecem à margem ou têm sua participação limitada. No caso dos pais, por exemplo, é comum encontrar obstáculos como a falta de tempo, a dificuldade de conciliar as demandas profissionais e familiares, ou mesmo a insegurança em se envolver em assuntos considerados "técnicos" ou "pedagógicos". Esta situação pode levar a uma baixa representatividade e participação efetiva dos pais nas instâncias decisórias da escola. Outro aspecto fundamental é a valorização e o reconhecimento da diversidade de perspectivas e experiências presentes na comunidade escolar (Souza, 2007). Cada membro traz consigo uma bagagem única de conhecimentos, habilidades e visões, que podem enriquecer o processo de tomada de decisão e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Já os alunos, apesar de serem os principais beneficiários do processo educativo, frequentemente enfrentam barreiras para ter suas vozes ouvidas e suas perspectivas valorizadas (Romão; Padilha, 2020). A visão tradicional de que os alunos são meros receptores do conhecimento, e não atores ativos, pode dificultar sua participação genuína nos processos de gestão democrática. Quanto aos professores, embora sejam fundamentais no processo educativo, também podem enfrentar desafios para o envolvimento efetivo (Souza, 2019; Santos; Avritzer, 2018). A sobrecarga de trabalho, a falta de incentivos e a própria cultura organizacional podem desencorajar uma participação mais ativa e comprometida na gestão democrática da escola.

Diante desse cenário, é fundamental adotar estratégias que promovam o engajamento genuíno de todos os membros da comunidade escolar. Isso envolve a criação de canais de comunicação eficientes, o estabelecimento de mecanismos de participação claros e acessíveis, bem como a conscientização sobre a importância e os benefícios da gestão democrática. Aliás, é necessário investir em programas de capacitação e formação contínua para todos os atores envolvidos, de modo a desenvolver habilidades de liderança, comunicação, resolução de conflitos e trabalho em equipe (Peroni et al, 2009). Esta formação pode contribuir para a construção de uma cultura organizacional mais colaborativa e participativa.

Nessa perspectiva, ressalta-se que o envolvimento e a participação efetiva da comunidade escolar são condições essenciais para a construção de uma gestão



verdadeiramente democrática e para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes (Paro, 2016; Mendonça, 2011). Portanto, superar esse desafio é uma tarefa contínua e que exige a mobilização e o compromisso de todos os atores envolvidos no processo educativo.

CULTURA ORGANIZACIONAL E RESISTÊNCIA À MUDANÇA

A cultura organizacional enraizada nas instituições escolares configura-se como um obstáculo significativo à implementação efetiva de práticas de gestão democrática (Lück, 2021; 2019). Frequentemente, as escolas estão imersas em uma cultura hierárquica e centralizadora, que pode oferecer resistência à adoção de modelos mais participativos e transparentes de gestão.

Essa resistência cultural é compreensível, uma vez que as estruturas e os processos de muitas escolas foram moldados ao longo de décadas por uma tradição de verticalização do poder decisório. Neste contexto, a gestão democrática representa uma ruptura com padrões consolidados, o que naturalmente gera desconforto e insegurança em alguns setores. Um dos principais desafios nesse âmbito é desconstruir a crença arraigada de que a gestão centralizada e top-down é a forma mais eficiente e adequada de conduzir uma instituição de ensino. Esta mentalidade pode levar à resistência em delegar autoridade e compartilhar o poder decisório com outros atores, como professores, pais e alunos. A falta de uma cultura de colaboração e trabalho em equipe também pode dificultar a transição para modelos de gestão democrática. Quando há um ambiente de competição e individualismo exacerbados, torna-se mais complexo cultivar a confiança mútua e a disposição para o diálogo e a construção de consensos, pilares fundamentais da democracia participativa. Outro aspecto relevante é a cultura de segredo e opacidade que ainda permeia algumas instituições escolares (Adrião; Oliveira, 2022; Batista, 2018). A gestão democrática pressupõe a transparência e a prestação de contas, o que pode ser visto como uma ameaça por aqueles acostumados a tomar decisões de forma unilateral e pouco transparente.

Diante desses desafios, torna-se fundamental promover uma transformação cultural profunda nas escolas, incentivando a adoção de valores e práticas alinhados com



os princípios da gestão democrática. Esta transformação requer um esforço contínuo de conscientização, capacitação e engajamento de todos os atores envolvidos. O ideal é investir na formação de lideranças democráticas, capazes de conduzir processos participativos e de fomentar um ambiente de confiança, respeito mútuo e valorização da diversidade de perspectivas. Paralelamente, é necessário capacitar os demais membros da comunidade escolar, desenvolvendo habilidades de comunicação eficaz, resolução de conflitos e trabalho colaborativo (Bernardi et al, 2018; Bordignon; Gracindo, 2018). Precisa-se, portanto, criar espaços e mecanismos concretos que permitam a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar, tornando a gestão democrática uma realidade tangível e não apenas um discurso retórico.

Espera-se que a superação da resistência cultural e a promoção de uma cultura organizacional alinhada com os ideais democráticos é um processo gradual e contínuo (Bruno; Vianna, 2019; Cury, 2012). Requer persistência, paciência e um compromisso genuíno com a construção de um ambiente educacional verdadeiramente participativo, inclusivo e comprometido com a formação integral dos estudantes.

CONCLUSÃO

No decorrer do estudo, constatou-se que a gestão democrática nas escolas refere-se ao modelo de administração educacional que busca envolver todos os membros da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e pais) no processo de tomada de decisões e na definição das políticas escolares.

A importância deste modelo decorre da compreensão de que a educação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas também desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos na sociedade. Ao envolver os diversos atores da comunidade escolar nas decisões e no funcionamento da escola, a gestão democrática busca promover valores como participação, diálogo, responsabilidade e respeito mútuo. A gestão democrática está alinhada com os princípios da democracia, contribuindo para a formação de uma cultura cívica mais forte e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao vivenciar na prática os valores democráticos, os



alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de cidadania ativa e de compreender a importância da participação na vida pública.

Ciente de tudo isso, indaga-se mais uma vez: Como a gestão democrática na escola pode influenciar a qualidade da educação e a participação da comunidade escolar?

A gestão democrática nas escolas é fundamental para uma educação de qualidade e para o envolvimento efetivo da comunidade escolar. Ao descentralizar o poder decisório e incluir diversas vozes na gestão, promove-se um ambiente educacional mais equitativo e alinhado às necessidades de todos os envolvidos. Esta abordagem fortalece o senso de pertencimento e engajamento, resultando em maior compromisso com a qualidade do ensino e o sucesso dos estudantes. Além disso, permite a incorporação de múltiplas perspectivas no processo decisório, enriquecendo o debate e favorecendo a tomada de decisões fundamentadas. A participação ativa de pais, alunos, professores e demais membros cria uma cultura de colaboração, valorizando as contribuições individuais e promovendo soluções mais abrangentes e contextualizadas para os desafios escolares.

A gestão democrática também promove transparência e responsabilidade, compartilhando informações para fortalecer a confiança e a credibilidade da escola. Esta abertura incentiva o comprometimento com a melhoria do ensino e cria um ambiente propício para a inovação. Valorizando o diálogo, possibilita a introdução de novas ideias e soluções que impulsionam a transformação educacional. No entanto, sua eficácia depende de uma implementação cuidadosa e da superação de desafios como a capacitação dos envolvidos e a promoção de uma cultura de colaboração genuína.

Em síntese, a gestão democrática na escola representa uma oportunidade valiosa para a melhoria da qualidade da educação e o fortalecimento do engajamento da comunidade escolar. Ao promover a participação ativa, a transparência, a diversidade de perspectivas e a responsabilização coletiva, a democracia participativa cria um ambiente propício para a construção de uma educação mais inclusiva, contextualizada e comprometida com a formação integral dos estudantes.



REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da LDB e da consequência normativa. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2022.
- BATISTA, Neusa Chaves. A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. e230008, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BCCxLLqNDtzip54yKpBtYmWm/?lang=pt>. Acesso em: 5 mai. 2024.
- BERNARDI, L. M. et al. Democracia e educação: Desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: O município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 147-176.
- BRUNO, E. B. G.; VIANNA, C. P. Gestão educacional: Perspectivas, princípios e tendências. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 5 mai. 2024.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 921-946, out./dez. 2017.
- FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- GADOTTI, M.; BARCELLOS, E. S. Caminhos da educação rumo à democracia. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2020.
- LÜCK, H. Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. Petrópolis: Vozes, 2021.
- LÜCK, H. Gestão educacional: Uma questão paradigmática. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dxChfBYZjdfgPRc3v3wYZXS/>. Acesso em: 5 mai. 2024.
- PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- PERONI, Vera Maria Vidal et al. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 30, p. 761-778, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRYkScyQK57qF4NtpkPQk/>. Acesso em: 5 mai. 2024.
- ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. Democracia e educação: fundamentos teóricos e práticas. São Paulo: Mercado de Letras, 2020.



SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. Democracia e participação na escola: o caminho para a gestão democrática. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2018.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvckvkH/?lang=pt>. Acesso em: 5 mai. 2024.

SOUZA, Â. R. Perfil da gestão escolar no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/10567>. Acesso em: 5 mai. 2024.

WERLE, F. O. C. Gestão democrática e práticas pedagógicas na escola pública. Ijuí: Unijuí, 2015.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. Estado, políticas e gestão da educação. Brasília: Liber Livro, 2016.



CAPÍTULO XXI

TRANSTORNOS DE ANSIEDADE

Raphaela Toledo Alkimim¹⁰⁹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-21

RESUMO: Os Transtornos de Ansiedade compartilham sintomas de medos excessivos, que extrapolam a ansiedade fisiológica do ser humano. Consequentemente, há prejuízos na qualidade de vida do indivíduo, uma vez que interfere no bem-estar social, no ambiente de trabalho e escolar, em todas as idades. Embora os transtornos de ansiedade tendam a ser altamente comórbidos a outros acometimentos psíquicos, eles podem ser diferenciados entre si, através de uma anamnese detalhada. O diagnóstico é essencialmente clínico. O tratamento destes transtornos de ansiedade é baseado em psicoterapia, através da terapia cognitivo-comportamental, em associação com a farmacoterapia, quando necessário, por meio de fármacos como benzodiazepínicos e inibidores seletivos da recaptação da serotonina. O prognóstico na maioria das vezes é favorável quando o paciente está disposto a aderir ao tratamento estabelecido.

PALAVRAS-CHAVE: Ansiedade. Clínica. Transtornos mentais.

ANXIETY DISORDERS

ABSTRACT: Anxiety Disorders share symptoms of excessive fears, which go beyond the physiological anxiety of human beings. Consequently, there is damage to the individual's quality of life, as it interferes with social well-being, the work and school environment, at all ages. Although anxiety disorders tend to be highly comorbid with other psychological disorders, they can be differentiated from each other through a detailed anamnesis. The diagnosis is essentially clinical. The treatment of these anxiety disorders is based on psychotherapy, through cognitive-behavioral therapy, in association with pharmacotherapy, when necessary, using drugs such as benzodiazepines and selective serotonin reuptake inhibitors. The prognosis is most often favorable when the patient is willing to adhere to established treatment.

KEYWORDS: Anxiety. Clinic. Mental disorders.

INTRODUÇÃO

A ansiedade pode ser entendida como uma reação emocional não patológica, sendo um recurso evolutivo da adaptação da espécie, com o objetivo de detecção do perigo afim de adotar medidas necessárias para lidar com ele. Entretanto, quando esse

109 Faculdade de ciência e saúde – Funorte. <https://lattes.cnpq.br/3242166107500258>. <https://orcid.org/0009-0009-4746-5538>. E-mail: rapha.alkimim@hotmail.com



recurso adaptativo se encontra desregulado, levando ao sofrimento e prejuízo no desempenho social ou profissional do ser humano, torna-se algo patológico.

A ansiedade é uma combinação de sintomas físicos, pensamentos catastróficos e alterações comportamentais que se desenvolvem com o objetivo de se evitar um risco eminente. É um recurso psíquico importante para o ser humano, uma vez que é capaz de advertir sobre ameaças, dor, impotência, punições, frustrações de modo a preparar o psicológico e o corpo na prevenção de prejuízos e perigos.

A ansiedade é referida como um transtorno psiquiátrico quando apresenta características de medo e perturbações emocionais excessivas, surgindo na ausência de um estímulo externo com uma magnitude suficiente capaz de justificar, com persistência e frequência também desproporcionais. Dessa forma, ocorre a superestima do perigo e das situações que temem ou evitam. Geralmente, possui duração maior que seis meses e pode estar comórbidos a outros transtornos psiquiátricos.

Muitos dos transtornos de ansiedade se iniciam na infância e tendem a persistir se não forem devidamente tratados. A prevalência é maior em indivíduos do sexo feminino, com uma proporção aproximada de 2:1 em relação ao sexo masculino, além de acometer mais pessoas de menor status econômico.

Em relação a etiologia, há a interação entre fatores genéticos e experiências individuais (acontecimentos traumáticos e estresses). Estudos mostram que genes anormais predis põem a estados de ansiedade patológica.

A fisiopatologia da ansiedade é ampla e muitos mecanismos são ainda desconhecidos. Podemos citar o envolvimento do sistema nervoso autônomo; de neurotransmissores, sendo os principais a norepinefrina (NE), serotonina e o ácido y-aminobutírico (GABA); além de componentes genéticos envolvendo principalmente o gene para o transportador de serotonina que, quando está diminuído, provoca níveis mais altos de ansiedade. O diagnóstico é essencialmente clínico.

Os principais transtornos de ansiedade podem ser divididos em: Mutismo Seletivo; Fobia Específica; Transtorno de Ansiedade Social (Fobia Social); Transtorno do Pânico; Agorafobia; Transtorno de Ansiedade Generalizada e TEPT e TOC.



MUTISMO SELETIVO

Definição: Trata-se de um transtorno no qual a criança desenvolve uma falta persistente da fala em uma ou mais situações sociais, sendo mais comumente típico o ambiente escolar. A criança pode permanecer em completo silêncio ou falar de maneira monossilábica nesses ambientes específicos, apesar da demonstração da capacidade de falar em outras situações, como em casa.

O mutismo seletivo possivelmente está relacionado com o transtorno de ansiedade social em crianças, por surgir de modo especial em situações sociais seletivas.

Epidemiologia: Estima-se que comece antes dos 5 anos, podendo variar de 4 a 8 anos. Porém a prevalência é maior em crianças mais novas e mais comum em meninas do que em meninos.

Fatores de risco: Sabe-se que 90% das crianças com mutismo seletivo se enquadram nos critérios diagnósticos para fobia social. Outros fatores predis põem o desenvolvimento deste transtorno:

Sexo feminino	Trauma emocional
Menores de 8 anos de idade	Ansiedade e depressão materna
Superproteção materna	Abuso sexual

Tabela: Fatores de risco para desenvolvimento do mutismo seletivo

Diagnóstico: Os sinais podem incluir timidez excessiva, medo de constrangimento, isolamento, retraimento social, apego, traços compulsivos, negativismo, ataques de birra ou comportamento opositor. Períodos de mutismo costumam se manifestar na escola, sendo observados por professores.

- | |
|--|
| <p>A. Fracasso persistente para falar em situações sociais específicas nas quais existe a expectativa para tal (p. ex., na escola), apesar de falar em outras situações.</p> <p>B. A perturbação interfere na realização educacional ou profissional ou na comunicação social.</p> <p>C. A duração mínima da perturbação é um mês (não limitada ao primeiro mês de escola).</p> <p>D. O fracasso para falar não se deve a um desconhecimento ou desconforto com o idioma exigido pela situação social.</p> <p>E. A perturbação não é mais bem explicada por um transtorno da comunicação (p. ex., transtorno da fluência com início na infância) nem ocorre exclusivamente durante o curso de transtorno do espectro autista, esquizofrenia ou outro transtorno psicótico.</p> |
|--|

Tabela: Critérios Diagnósticos 313.23 segundo DSM-V. (F94.0) segundo CID-10.



Diagnóstico diferencial:

Transtornos globais do desenvolvimento	Timidez normal
Transtornos da comunicação e linguagem	Transtorno do espectro autista

Tabela: Diagnósticos diferenciais para mutismo seletivo.

Tratamento: O tratamento de primeira linha para o mutismo seletivo consiste na terapia cognitivo-comportamental individual para a criança e psicoeducação para a família, com o objetivo de orientação sobre o comportamento da criança.

Caso seja necessário, os ISRS respondem bem ao mutismo seletivo, assim como para a fobia social. A medicação mais utilizada, em crianças, é a fluoxetina, de 20 a 60 mg/dia.

Prognóstico: Crianças portadoras do mutismo seletivo costumam ter dificuldades em formar relações sociais. Apresentam maior risco de sofrer bullying pelos colegas e, conseqüentemente, podem se recusar a frequentar a escola. O isolamento social pode acarretar prejuízos escolares e sociais. Entretanto, cerca de metade das crianças com esse transtorno melhoram entre 5 a 10 anos.

FOBIA ESPECÍFICA

Definição: O termo “fobia” refere-se ao medo excessivo de objetos, circunstâncias ou situações específicas. Trata-se de fobias restritas a determinadas situações, como: medo de altura, escuridão, espaços fechados, piscinas, urinar ou evacuar em banheiros públicos, comer certos alimentos, determinados animais, dentistas, sangue ou ferimentos ou medo de exposição a doenças específicas.

O contato com qualquer situação que causa a fobia pode gerar pânico, como ocorre na agorafobia e nas fobias sociais, mesmo que não represente qualquer perigo iminente. As fobias específicas geralmente surgem na infância ou final da adolescência.

Epidemiologia: As fobias, considerando entre os Transtornos de Ansiedade, são os mais comuns entre as mulheres e o segundo mais comum entre os homens, perdendo apenas para os transtornos relacionados a substâncias.

O início das fobias do tipo ambiente/natural e do tipo sangue-ferimento-injeção é por volta dos 5 aos 9 anos de idade, manifestando-se mais em meninas. Já as fobias do



tipo situacional têm um pico estimado aos 20 anos de idade e manifesta-se por igual em ambos os sexos. A prevalência em indivíduos mais velhos é baixa (em torno de 3 a 5%).

Fatores de risco:

Pós evento traumático
Pós evento traumático com terceiros
Transmissão de informações através da mídia cobrindo desastres
Superproteção durante a infância
Perda e separação parental
História de abuso físico e sexual
Fatores genéticos

Tabela: Fatores de risco para o desenvolvimento de fobias.

Diagnóstico: Durante a crise ocasionada pela situação fóbica, ocorre aumento na excitabilidade autonômica e do sistema nervoso simpático, principalmente nas fobias específicas situacionais, de ambiente/natural e de animais; algo diferente do que acontece nas fobias específicas a sangue-injeção-ferimentos, nas quais há uma resposta de desmaio, com bradicardia e hipotensão após uma taquicardia inicial por conta de resposta vasovagal.

Crianças pequenas tendem a expressar medo através de choros, ataque de raiva e comportamento de agarrar-se aos pais.

A. Medo ou ansiedade acentuados acerca de um objeto ou situação (p. ex., voar, alturas, animais, tomar uma injeção, ver sangue).

Nota: Em crianças, o medo ou ansiedade pode ser expresso por choro, ataques de raiva, imobilidade ou comportamento de agarrar-se.

B. O objeto ou situação fóbica quase invariavelmente provoca uma resposta imediata de medo ou ansiedade.

C. O objeto ou situação fóbica é ativamente evitado ou suportado com intensa ansiedade ou sofrimento.

D. O medo ou ansiedade é desproporcional em relação ao perigo real imposto pelo objeto ou situação específica e ao contexto sociocultural.

E. O medo, ansiedade ou esquia é persistente, geralmente com duração mínima de seis meses.

F. O medo, ansiedade ou esquia causa sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

G. A perturbação não é mais bem explicada pelos sintomas de outro transtorno mental, incluindo medo, ansiedade e esquia de situações associadas a sintomas do tipo pânico ou outros sintomas incapacitantes (como na agorafobia); objetos ou situações relacionados a obsessões (como no transtorno obsessivo-compulsivo); evocação de eventos traumáticos (como no transtorno de estresse pós-traumático); separação de casa ou de figuras de apego (como no transtorno de ansiedade de separação); ou situações sociais (como no transtorno de ansiedade social).

Especificar se:

Código baseado no estímulo fóbico:

300.29 (F40.218) Animal (p. ex., aranhas, insetos, cães).

300.29 (F40.228) Ambiente natural (p. ex., alturas, tempestades, água).

300.29 (F40.23x) Sangue-injeção-ferimentos (p. ex., agulhas, procedimentos médicos invasivos).

Nota para codificação: Escolher o código específico da CID-10-MC como segue: **F40.230** medo de sangue; **F40.231** medo de injeções e transfusões; **F40.232** medo de outros cuidados médicos; ou **F40.233** medo de ferimentos.

300.29 (F40.248) Situacional (p. ex., aviões, elevadores, locais fechados). **300.29 (F40.298) Outro** (p. ex., situações que podem levar a asfixia ou vômitos; em crianças, p. ex., sons altos ou personagens vestidos com trajes de fantasia).



Nota para codificação: Quando está presente mais de um estímulo fóbico, codificar todos os códigos da CID-10-MC que se aplicam (p. ex., para medo de cobras e de voar, F40.218 fobia específica, animal e F40.248 fobia específica, situacional).

Tabela: Critérios diagnósticos segundo o DSM-V para fobias específicas.

Diagnóstico diferencial:

Agorafobia	Transtorno relacionado a trauma e estressores
Transtorno do pânico	Transtornos alimentares
Ataque de pânico	Hipocondria

Tabela: Diagnóstico diferencial para fobias específicas.

Tratamento: As indicações de primeira linha para o tratamento das fobias são a terapia comportamental e terapia de exposição e enfrentamento, onde o indivíduo é exposto a situação fóbica com o objetivo de demonstrar que o medo desenvolvido é desproporcional em relação ao provável perigo real.

Em relação ao tratamento farmacológico, os antagonistas dos receptores β -adrenérgicos podem ser úteis no tratamento de fobia específica, principalmente se associado a ataques de pânico. A associação de benzodiazepínicos em casos graves, juntamente com a psicoterapia dirigida aos ataques, também são benéficos.

Prognóstico: As fobias específicas reduzem a qualidade de vida e trazem prejuízo profissional e social dos indivíduos. O medo de cair, por exemplo, comum em idosos que já experimentaram uma queda, pode reduzir a sua mobilidade e funcionamento físico. Pacientes com essa condição raramente costumam procurar ajuda ou tratamento, tornando um distúrbio crônico e de curso prolongado. Assim, são indivíduos mais propensos a desenvolverem outros transtornos, tais como transtorno de ansiedade, transtorno depressivo, transtorno de personalidade dependente e transtorno do pânico.

TRANSTORNO DE ANSIEDADE SOCIAL (FOBIA SOCIAL)

Definição: O transtorno de ansiedade social, também chamado de fobia social, envolve o medo de situações sociais por receio de se expor a outras pessoas. Esses indivíduos tendem a presumir que podem ser avaliados negativamente, serem julgados e, assim, tendem a evitar contextos sociais que requerem que o mesmo fale em público.

Alguns desses indivíduos evitam a confrontação direto olho a olho, demonstram ansiedade, rubor, tremores, transpiração e postura rígida.



São caracterizados como tímidos ou retraídos e são menos abertos em conversas. Tendem a procurar emprego em atividades sem contato social. Os homens costumam retardar o casamento e paternidade por terem dificuldade de iniciar uma relação com o sexo oposto.

Geralmente as fobias sociais estão associadas à baixa autoestima e ao medo de sofrer críticas ou passar vergonha publicamente, podendo ter um isolamento completo.

Epidemiologia: O início é geralmente na adolescência, por volta dos 13 anos, porém pode variar entre 8 a 15 anos de idade, chegando a cerca de 75% dos casos nos EUA. As mulheres são afetadas com maior frequência.

Fatores de risco:

Inibição comportamental	História de bullying
Maus tratos na infância	Pais com transtorno do pânico
Transtorno de ansiedade generalizada	Submissão

Tabela: Fatores de riscos para fobia social.

Diagnóstico: Muitas vezes, o fato de uma pessoa participar de eventos sociais de exposição gera uma ansiedade fisiológica necessária em todos os indivíduos. Essa ansiedade apenas se torna um transtorno de ansiedade social quando ocorre o impedimento ao indivíduo de participar de atividades desejadas ou causa um sofrimento acentuado durante a execução delas.

A. Medo ou ansiedade acentuados acerca de uma ou mais situações sociais em que o indivíduo é exposto a possível avaliação por outras pessoas. Exemplos incluem interações sociais (p. ex., manter uma conversa, encontrar pessoas que não são familiares), ser observado (p. ex., comendo ou bebendo) e situações de desempenho diante de outros (p. ex., proferir palestras).

Nota: Em crianças, a ansiedade deve ocorrer em contextos que envolvem seus pares, e não apenas em interações com adultos.

Transtorno de Ansiedade Social (Fobia Social) **203**

B. O indivíduo teme agir de forma a demonstrar sintomas de ansiedade que serão avaliados negativamente (i.e., será humilhante ou constrangedor; provocará a rejeição ou ofenderá a outros).

C. As situações sociais quase sempre provocam medo ou ansiedade.

Nota: Em crianças, o medo ou ansiedade pode ser expresso chorando, com ataques de raiva, imobilidade, comportamento de agarrar-se, encolhendo-se ou fracassando em falar em situações sociais.

D. As situações sociais são evitadas ou suportadas com intenso medo ou ansiedade.

E. O medo ou ansiedade é desproporcional à ameaça real apresentada pela situação social e o contexto sociocultural.

F. O medo, ansiedade ou esquiva é persistente, geralmente durando mais de seis meses.

G. O medo, ansiedade ou esquiva causa sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

H. O medo, ansiedade ou esquiva não é consequência dos efeitos fisiológicos de uma substância (p. ex., droga de abuso, medicamento) ou de outra condição médica.

I. O medo, ansiedade ou esquiva não é mais bem explicado pelos sintomas de outro transtorno mental, como transtorno de pânico, transtorno dismórfico corporal ou transtorno do espectro autista.

J. Se outra condição médica (p. ex., doença de Parkinson, obesidade, desfiguração por queimaduras ou ferimentos) está presente, o medo, ansiedade ou esquiva é claramente não relacionado ou é excessivo.

Especificar se:



Somente desempenho: Se o medo está restrito à fala ou ao desempenhar em público.

Tabela: Critérios Diagnósticos 300.23 segundo DSM-V. (F40.10) segundo CID-10 para Fobia Social

Diagnóstico diferencial:

Timidez normal	Transtorno da personalidade esquizoide
Agorafobia	Mutismo seletivo
Transtorno do pânico	Transtorno do espectro autista
Transtorno depressivo maior	Doenças neurodegenerativas (ex.: Parkinson e Alzheimer em idosos)

Tabela: Diagnóstico diferencial para fobia social.

Tratamento: Indica-se o tratamento através da psicoterapia e farmacoterapia, considerando que a combinação de ambas apresenta melhores resultados. Os medicamentos mais eficazes para o tratamento da fobia social são: ISRSs, benzodiazepínicos, venlafaxina, buspirona e IMAOS. A maioria dos profissionais considera os ISRSs como tratamento de primeira linha para pacientes com transtorno de ansiedade social mais generalizado.

Benzodiazepínicos de ação curta ou intermediária, como alprazolam e clonazepam, também são eficazes, principalmente relacionados aos sintomas agudos. A buspirona é utilizado em combinação com os ISRSs, mostrando efeitos adicionais.

Em casos mais graves ou refratários, os IMAOs irreversíveis (fenelzina) e reversíveis, (moclobemida e a brofaromina) apresentam boas respostas. A utilização de antagonistas beta-adrenérgicos um pouco antes da exposição a um estímulo fóbico também é uma opção. Utiliza-se, normalmente, cerca de uma hora antes do estímulo: atenolol, 50 a 100 mg, ou propranolol, 20 a 40 mg.

Prognóstico: O transtorno costuma ser crônico, iniciando no fim da infância ou início da adolescência. A remissão dos sintomas pode ocorrer em 30% desses indivíduos dentro de um ano, porém em 60% daqueles sem tratamento específico terá um curso de vários anos sem melhora.

TRANSTORNO DO PÂNICO

Definição: Transtorno do pânico é definido como a repetição de ataques intensos e agudos de ansiedade acompanhados por sentimentos de desgraça iminente, que ocorrem em períodos distintos levando ao medo intenso.



As preocupações acerca dos ataques de pânico ou suas consequências, geralmente são baseadas no medo de que os ataques reflitam na presença de doenças que ameacem a vida, como doenças cardíacas. Assim, indivíduos com o transtorno de pânico tendem a prever um resultado catastrófico a partir de um sintoma físico leve ou efeito colateral de um medicamento. Isso faz com que eles sejam intolerantes a esses efeitos colaterais, mesmo sendo leves ou até mesmo nem existindo. Se a agorafobia está presente, um diagnóstico adicional de agorafobia deve ser estabelecido.

Epidemiologia: As taxas relacionadas a prevalência do transtorno de pânico apresentam aumento gradual durante a adolescência, após o início da puberdade, alcançando o seu pico durante a idade adulta, com idade média de 25 anos. Em indivíduos adultos, acima de 64 anos, ocorre um declínio dessa prevalência. Além disso, indivíduos do sexo feminino possuem três vezes mais chances de serem afetadas do que indivíduos do sexo masculino.

Fatores de risco: Existem substâncias denominadas “indutoras do pânico”, ou ainda “panicogênicas”, capazes de induzir ataques na maioria dos pacientes que sofrem do transtorno do pânico. Dentre elas, encontram-se o lactato de sódio, cafeína, isoproterenol, ioimbina, dióxido de carbono e colecistoquinina.

Outros fatores incluem estressores ambientais e aqueles providos de traumas de infância. Relatos de experiências infantis de abuso sexual e físico são mais comuns no transtorno de pânico do que em alguns outros transtornos de ansiedade. Fumar também é um fator de risco para os ataques de pânico.

Há estudos que indicam risco aumentado para o transtorno entre filhos de pais com transtornos de ansiedade, bipolar e depressivo. Outros distúrbios sistêmicos também podem estar relacionados, como a asma.

Além disso, múltiplos genes conferem uma maior vulnerabilidade para o transtorno, como evidências de dimorfismo sexual e a associação do transtorno com o gene COMT (catecol-O-metiltransferase), relacionado a indivíduos do sexo feminino.

Outros fatores associados são as comorbidades com outros transtornos psiquiátricos, entre eles o transtorno depressivo maior, o qual 1/3 dos pacientes com



transtorno do pânico apresentam também depressão, além de ansiedade social, fobia específica e transtorno de ansiedade generalizada.

Diagnóstico: Os aspectos mais importantes são início súbito de palpitações, dor no peito, sensações de choque, tontura e sentimentos de irrealidade (despersonalização ou desrealização). Outros sintomas comuns são um medo secundário de morrer, perder o controle e sensação de estar ficando louco. Os ataques costumam ter sintomas de intensidade crescente, durando cerca de 20 a 30 minutos, resultando em uma saída apressada do ambiente em que se encontra. Esses ataques geralmente são seguidos por um medo persistente de que ocorra outro ataque a qualquer momento.

A tabela abaixo lista os critérios diagnósticos segundo o DSM-V.

A. Ataques de pânico recorrentes e inesperados. Um ataque de pânico é um surto abrupto de medo intenso ou desconforto intenso que alcança um pico em minutos e durante o qual ocorrem quatro (ou mais) dos seguintes sintomas:

Nota: O surto abrupto pode ocorrer a partir de um estado calmo ou de um estado ansioso.

1. Palpitações, coração acelerado, taquicardia.
2. Sudorese.
3. Tremores ou abalos.
4. Sensações de falta de ar ou sufocamento.
5. Sensações de asfixia.
6. Dor ou desconforto torácico.
7. Náusea ou desconforto abdominal.
8. Sensação de tontura, instabilidade, vertigem ou desmaio.
9. Calafrios ou ondas de calor.
10. Parestesias (anestesia ou sensações de formigamento).
11. Desrealização (sensações de irrealidade) ou despersonalização (sensação de estar distanciado de si mesmo).
12. Medo de perder o controle ou “enlouquecer”.
13. Medo de morrer.

Nota: Podem ser vistos sintomas específicos da cultura (p. ex., tinido, dor na nuca, cefaleia, gritos ou choro incontrolável). Esses sintomas não devem contar como um dos quatro sintomas exigidos.

B. Pelo menos um dos ataques foi seguido de um mês (ou mais) de uma ou de ambas as seguintes características:

1. Apreensão ou preocupação persistente acerca de ataques de pânico adicionais ou sobre suas consequências (p. ex., perder o controle, ter um ataque cardíaco, “enlouquecer”).

2. Uma mudança desadaptativa significativa no comportamento relacionada aos ataques (p. ex., comportamentos que têm por finalidade evitar ter ataques de pânico, como a esquiva de exercícios ou situações desconhecidas).

C. A perturbação não é consequência dos efeitos psicológicos de uma substância (p. ex., droga de abuso, medicamento) ou de outra condição médica (p. ex., hipertireoidismo, doenças cardiopulmonares).

D. A perturbação não é mais bem explicada por outro transtorno mental (p. ex., os ataques de pânico não ocorrem apenas em resposta a situações sociais temidas, como no transtorno de ansiedade social; em resposta a objetos ou situações fóbicas circunscritas, como na fobia específica; em resposta a obsessões, como no transtorno obsessivo-compulsivo; em resposta à evocação de eventos traumáticos, como no transtorno de estresse pós-traumático; ou em resposta à separação de figuras de apego, como no transtorno de ansiedade de separação).

Tabela: Critérios Diagnósticos 300.01 segundo DSM-V. (F41.0) segundo CID-10 para Transtorno do Pânico.

Diagnóstico diferencial: É necessário a distinção entre ataque de pânico e transtorno do pânico, uma vez que este último se trata de um problema crônico. Outras condições merecem atenção e estão listadas na tabela abaixo:



Ataque de pânico
Depressão
Doenças cardiovasculares, neurológicas, pulmonares, endócrinas etc.
Intoxicação por drogas (cocaína, maconha, anfetamina)
Abstinência a álcool ou outras drogas

Tabela: Diagnóstico diferencial para o transtorno do pânico

Tratamento: Os medicamentos considerados primeira linha de tratamento para o transtorno de pânico são os inibidores seletivos da recaptção de serotonina (ISRSs), como a paroxetina, fluoxetina, citalopram, escitalipram, fluvoxamina e sertralina.

A paroxetina é uma droga bem tolerada, possui efeitos sedativos que ajudam a acalmar o paciente de forma mais imediata, porém possui a desvantagem do ganho de peso.

Para o tratamento agudo dos sintomas, os benzodiazepínicos são utilizados, tendo como principal escolha o alprazolam. Após 4 a 12 semanas de tratamento, a retirada deve ser feita gradualmente.

Na ausência de respostas ao tratamento, a droga de escolha deve ser substituída por outra classe. Neste caso, a venlafaxina é uma das alternativas.

Outras opções são as associações: ISRS + benzodiazepínico; Tricíclico + benzodiazepínico; ISRS + lítio.

Medicamento	Dose de início	Dose de manutenção
Paroxetina (ISRS)	5-10 mg	20-60 mg
Fluoxetina (ISRS)	2-5 mg	20-60 mg
Clomipramina (tricíclico)	5-12,5 mg	50-125mg
Alprazolam (benzodiazepínico)	0,25-0,5 mg (3x ao dia)	0,5-2 mg (3x ao dia)
Venlafaxina (atípico)	6,25-25 mg	50-150 mg
Inositol (lítio)	6000 mg (2x ao dia)	6000 mg (2x ao dia)

Tabela: Doses recomendadas dos principais medicamentos antipânico.

A escolha do melhor tratamento é de acordo com a tolerância do paciente a determinada medicação, seus efeitos colaterais sustentados e a presença de outras comorbidades psiquiátricas associadas; com o objetivo de evitar a iatrogenia medicamentosa. A duração do tratamento deve ser de 8 a 12 meses, estando atento ao acompanhamento do paciente, uma vez que a recorrência dos sintomas pode ocorrer após a interrupção do tratamento. Dessa forma, torna-se imprescindível a associação do tratamento farmacológico com a terapia cognitivo-comportamental.



Prognóstico: Habitualmente, o transtorno do pânico possui curso crônico com oscilações. Alguns indivíduos ficam anos em remissão, podendo apresentar em determinado momento algum episódio isolado. Outros, permanecem tendo sintomatologia grave de forma contínua.

AGORAFOBIA

Definição: A agorafobia consiste em medo de espaços públicos com grandes multidões, medo de sair de casa, de entrar em lojas, viajar sozinho e entrar em trens ou ônibus. gerando uma ansiedade que remete a uma fuga difícil. Assim, trata-se da mais incapacitante das fobias, uma vez que alguns pacientes se tornam completamente confinados ao lar. Porém, com frequência, um indivíduo consegue ser capaz de enfrentar uma situação temida quando acompanhado por um terceiro.

Epidemiologia: A maioria dos pacientes que possuem esse transtorno é do sexo feminino, tendo uma probabilidade duas vezes maior de desenvolver do que o sexo masculino. O início é comum no começo da idade adulta, atingindo o pico no fim da adolescência por volta dos 17 anos de idade. Cerca de $\frac{3}{4}$ desses pacientes possuem também o transtorno de pânico como comorbidade.

Eventos negativos na infância (ex.: separação, morte de um dos pais)	Eventos estressantes (ex.: ser atacado ou assaltado)
Superproteção	Afeto reduzido na infância

Tabela: Alguns fatores que influenciam o surgimento da Agorafobia

Diagnóstico: Pessoas com agorafobia evitam de forma rígida qualquer situação ou lugar que remete dificuldade em obter ajuda. Eles preferem estar acompanhados de amigos ou familiares ao saírem de casa, podendo gerar, além de conflitos conjugais, problemas no desempenho profissional do indivíduo.

- A. Medo ou ansiedade marcantes acerca de duas (ou mais) das cinco situações seguintes:
1. Uso de transporte público (p. ex., automóveis, ônibus, trens, navios, aviões).
 2. Permanecer em espaços abertos (p. ex., áreas de estacionamento, mercados, pontes).
 3. Permanecer em locais fechados (p. ex., lojas, teatros, cinemas).
 4. Permanecer em uma fila ou ficar em meio a uma multidão.
 5. Sair de casa sozinho.
- B. O indivíduo tem medo ou evita essas situações devido a pensamentos de que pode ser difícil escapar ou de que o auxílio pode não estar disponível no caso de desenvolver sintomas do tipo pânico ou outros sintomas incapacitantes ou constrangedores (p. ex., medo de cair nos idosos; medo de incontinência).
- C. As situações agorafóbicas quase sempre provocam medo ou ansiedade.
- D. As situações agorafóbicas são ativamente evitadas, requerem a presença de uma companhia ou são suportadas com intenso medo ou ansiedade.



E. O medo ou ansiedade é desproporcional ao perigo real apresentado pelas situações agorafóbicas e ao contexto sociocultural.

F. O medo, ansiedade ou esquiva é persistente, geralmente durando mais de seis meses.

G. O medo, ansiedade ou esquiva causa sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

H. Se outra condição médica (p. ex. doença inflamatória intestinal, doença de Parkinson) está presente, o medo, ansiedade ou esquiva é claramente excessivo.

I. O medo, ansiedade ou esquiva não é mais bem explicado pelos sintomas de outro transtorno mental – por exemplo, os sintomas não estão restritos a fobia específica, tipo situacional; não envolvem apenas situações sociais (como no transtorno de ansiedade social); e não estão relacionados exclusivamente a obsessões (como no transtorno obsessivo-compulsivo), percepção de defeitos ou falhas na aparência física (como no transtorno dismórfico corporal) ou medo de separação (como no transtorno de ansiedade de separação).

Nota: A agorafobia é diagnosticada independentemente da presença de transtorno de pânico. Se a apresentação de um indivíduo satisfaz os critérios para transtorno de pânico e agorafobia, ambos os diagnósticos devem ser dados.

Tabela: Critérios Diagnósticos 300.22 segundo DSM-V. (F40.00) segundo CID-10 para Agorafobia.

Diagnóstico diferencial: Ao fazer um provável diagnóstico de agorafobia, é necessário considerar todos os transtornos clínicos que podem cursar com ansiedade e depressão como diagnósticos diferenciais.

Além disso, o transtorno do pânico é um distúrbio que pode ocorrer concomitante à agorafobia, sendo assim necessário ambos os diagnósticos. Segundo a CID-10, pode ser classificado em: a. F40.00 – Agorafobia sem transtorno de pânico; b. F40.01 - Agorafobia com transtorno de pânico. Outros diagnósticos diferenciais estão listados na tabela x.

Transtorno de estresse pós-traumático	Fobia específica do tipo situacional
Fobia social	Transtorno de ansiedade de separação
Depressão	Transtorno de ansiedade generalizada

Tabela: Diagnósticos diferenciais para agorafobia

Tratamento: O tratamento é baseado em medidas não farmacológicas, através das terapias cognitivo-comportamentais com o objetivo de confrontar o medo; e através da terapia farmacológica, tendo os ISRS como tratamento de primeira linha.

Os ISRS ajudam a reduzir e prevenir recaídas nas várias formas de ansiedade, assim como na agorafobia. Seu perfil de segurança em caso de superdosagens e tolerância relacionada aos efeitos colaterais faz dessa classe a primeira escolha de tratamento. Sugere-se iniciar a administração em doses mais baixa, elevando de forma gradual até a dose terapêutica. Merece atenção o fato de que, se caso for interrompido de forma repentina, essa medicação pode causar uma síndrome de descontinuação, levando a sintomas como ansiedade, irritabilidade e tristeza após 2 a 4 dias da interrupção; sendo que este efeito acontece principalmente com a paroxetina.

Os benzodiazepínicos são agentes utilizados devido seu início de ação mais rápido contra o pânico do que os ISRS. Assim, os pacientes tendem a utilizá-lo conforme



necessário antes de defrontarem com o estímulo gerador da fobia. Alprazolam e lorazepam são os mais usados. É importante se atentar na prescrição desses agentes, devido ao seu potencial de dependência, abuso e efeitos colaterais comuns, como tontura e sedação leve.

Os antidepressivos tricíclicos, como a clomipramina e a imipramina, são a classe medicamentosa mais eficaz no tratamento da agorafobia. Entretanto, a tolerabilidade não é tão boa quando comparada a dos ISRS. Além disso, as dosagens devem ser elevadas de forma gradual até chegar à dose terapêutica, o que retarda sua resposta que pode demorar de 8 a 12 semanas.

Prognóstico: O curso da agorafobia é tipicamente persistente e crônico. Caso não seja tratada, a remissão completa espontânea é rara. Seu curso pode se estender ainda mais, quando sua evolução estiver associada com outros transtornos secundários, como o depressivo maior.

TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA

Definição: O transtorno de ansiedade generalizada é definido como a presença de sintomas de ansiedade excessivos, com vários eventos ou atividades na maior parte dos dias, em um período mínimo de 6 meses. Há, para o indivíduo, prejuízo na realização de atividades de maneira rápida e eficiente em qualquer ambiente, seja em casa como no trabalho.

A preocupação é de difícil controle e não está relacionada com fatores clínicos ou patológicos, nem por uso de substâncias. A duração e frequência da ansiedade se torna desproporcional a probabilidade real.

Epidemiologia: Os indivíduos do sexo feminino são mais afetados, representando cerca de 55 a 60% dos casos. Costuma afetar mais indivíduos de meia idade, com início médio de 30 anos de idade, além de ter maior prevalência em países desenvolvidos.

Fatores de risco: A ansiedade é referida como um sintoma de conflitos interiores ou inconscientes mal resolvidos. Assim, quando um indivíduo enfrenta vários



acontecimentos negativos, há um aumento da probabilidade de desenvolver este transtorno. Na tabela abaixo é listada outros fatores de risco:

Inibição comportamental	Fatores genéticos
Afetividade negativa (neuroticismo)	Sexo feminino

Tabela: Fatores de risco para transtorno de ansiedade generalizada.

Diagnóstico: Segundo a CID-10, os critérios diagnósticos para o transtorno de ansiedade generalizada são apreensão, tensão motora e hiperatividade autonômica. O termo transtorno misto de ansiedade e depressão (F41.2) deve ser usado quando ambos os sintomas de ansiedade e depressão estiverem presentes.

Indivíduos com suspeita diagnóstica queixam-se de um padrão de preocupação de ansiedade frequente, persistentes, desproporcional ou excessivas para o problema real.

Alguns indivíduos procuram ajuda médica relacionada a outras especialidades, como cardiologistas, neurologistas ou gastrologistas, por acharem que se trata de sintomas relacionados a esses sistemas.

A. Ansiedade e preocupação excessivas (expectativa apreensiva), ocorrendo na maioria dos dias por pelo menos seis meses, com diversos eventos ou atividades (tais como desempenho escolar ou profissional).
B. O indivíduo considera difícil controlar a preocupação.
C. A ansiedade e a preocupação estão associadas com três (ou mais) dos seguintes seis sintomas (com pelo menos alguns deles presentes na maioria dos dias nos últimos seis meses).
Nota: Apenas um item é exigido para crianças.
1. Inquietação ou sensação de estar com os nervos à flor da pele.
2. Fatigabilidade.
3. Dificuldade em concentrar-se ou sensações de “branco” na mente.
4. Irritabilidade.
5. Tensão muscular.
6. Perturbação do sono (dificuldade em conciliar ou manter o sono, ou sono insatisfatório e inquieto).
D. A ansiedade, a preocupação ou os sintomas físicos causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo E. A perturbação não se deve aos efeitos fisiológicos de uma substância (p. ex., droga de abuso, medicamento) ou a outra condição médica (p. ex., hipertireoidismo).
F. A perturbação não é mais bem explicada por outro transtorno mental (p. ex., ansiedade ou preocupação quanto a ter ataques de pânico no transtorno de pânico, avaliação negativa no transtorno de ansiedade social [fobia social], contaminação ou outras obsessões no transtorno obsessivo-compulsivo, separação das figuras de apego no transtorno de ansiedade de separação, lembranças de eventos traumáticos no transtorno de estresse pós-traumático, ganho de peso na anorexia nervosa, queixas físicas no transtorno de sintomas somáticos, percepção de problemas na aparência no transtorno dismórfico corporal, ter uma doença séria no transtorno de ansiedade de doença ou o conteúdo de crenças delirantes na esquizofrenia ou transtorno delirante).

Tabela: Critérios Diagnósticos 300.02 segundo o DSM-V.(F41.1) segundo o CID-10.

Diagnóstico diferencial:

Transtorno de ansiedade induzido por substância/medicamento (abuso de drogas e toxinas)	Transtornos neurológicos, endocrinológicos, metabólicos, cardiovasculares.
Fobia social	Transtorno obsessivo compulsivo
Agorafobia	Transtorno depressivo

Tabela: Diagnóstico diferencial para transtorno de ansiedade generalizada.



Tratamento: O tratamento ideal é a combinação de psicoterapia, farmacoterapia e abordagens de apoio. Inicialmente, orienta-se a psicoterapia com a finalidade de amparar o paciente com sintomas de ansiedade mais leves. A decisão da prescrição de medicamentos deve ser tomada pelo médico diante da evolução ou gravidade dos sintomas. As três principais opções farmacológicas a serem consideradas para o tratamento do transtorno de ansiedade generalizada são:

- **Benzodiazepínicos:** são os medicamentos de escolha para o transtorno de ansiedade generalizada, sendo o uso de curto prazo. Uma das indicações é a tomada de um benzodiazepínico de ação rápida quando o paciente se sentir ansioso, iniciando com dose inferior a terapêutica, seguido do aumento gradativo até atingir a resposta terapêutica. A indicação é prescrevê-los por um período limitado de 2 a 6 semanas, para evitar a dependência, seguido por 2 semanas de redução gradual da dose até a retirada completa, a fim de evitar o efeito rebote ou sintomas de abstinência.

- **ISRS:** Os ISRSs podem ser eficazes especialmente para pacientes que possuam depressão como comorbidade. A sertralina, citalopram e paroxetina são as opções para pacientes com ansiedade mais grave. É razoável o início do tratamento com um ISRS associado a um benzodiazepínico, uma vez que os ISRS podem demorar algumas semanas para fazer o efeito de fato. Entretanto, indica-se a redução gradual do uso do benzodiazepínico após 2 a 3 semanas.

- **Buspirona:** Alguns estudos indicam que esse medicamento é mais eficaz na redução de sintomas cognitivos do que dos sintomas somáticos (sudoreses e tremores), entretanto sua eficácia gira em torno de 60 a 80% dos pacientes portadores de transtorno de ansiedade generalizada. Algumas desvantagens do medicamento é o fato de alguns pacientes que fizeram algum tratamento prévio com benzodiazepínicos não respondem ao uso da buspirona. Além disso, seus efeitos levam cerca de 2 a 3 meses para serem evidentes, sendo por isso necessário a associação de um benzodiazepínico durante esse período, fazendo, em seguida, o desmame.

- **Venlafaxina:** É eficaz no tratamento de insônia, má concentração, inquietação, irritabilidade e tensão muscular.



- Antagonistas beta-adrenérgicos: Atuam reduzindo as manifestações somáticas da ansiedade, como taquicardia, tremores e sudoreses. Entretanto são limitados a manifestações situacionais.

A intervenção farmacológica deve ser de 6 a 12 meses e, se for necessário a longo prazo, talvez seja necessária a utilização contínua por toda a vida. Até 25% dos pacientes têm uma recaída no primeiro mês após a interrupção do tratamento, e 60 a 80% têm dentro de um ano.

Medicamento	Dose inicial	Dose de manutenção
Paroxetina (ISRS)	10 mg/dia	20-50 mg
Sertralina (ISRS)	25-50 mg/dia	50-200 mg
Venlafaxina	37,5 mg/dia	75-225 mg
Alprazolam (benzodiazepínico)	0,25 mg 3x/dia	1-4 mg (2-4 doses/dia)
Lorazepam (benzodiazepínico)	0,5 mg 3x/dia	2-6 mg (2-4 doses/dia)
Buspirona	7,5 mg 2x/dia	30-60 mg

Tabela: Doses e medicamentos mais utilizados no tratamento do transtorno de ansiedade generalizada.

Prognóstico: Geralmente, os pacientes com transtorno de ansiedade generalizada preenchem ou já preencheram critérios diagnósticos para outro transtorno de ansiedade ou para transtorno depressivo, chegando a uma prevalência de 50 a 90% de pacientes apresentando outras comorbidades psiquiátricas. A condição tem curso crônico, podendo durar a vida toda, mesmo com tratamento.

OUTROS

O transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) e o transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) aparecem como diagnósticos diferenciais em vários transtornos de ansiedade, merecendo assim uma breve diferenciação entre deles.

TEPT

O TEPT é marcado por aumento do estresse e da ansiedade após a exposição a um evento traumático, no qual o indivíduo acredita estar correndo riscos de vida ou ameaçado ou após presenciar um evento traumático ou fatal com terceiros, como crime violento, combate militar, guerra, agressões, sequestros, vivenciar ou sofrer abusos.



O aparecimento dos sintomas costuma variar de pessoa para pessoa, sendo que, em alguns iniciam logo após o evento traumático, enquanto outros podem levar horas ou até mesmo meses. A pessoa reviverá o evento através de sonhos e pensamentos diariamente, além de apresentar esquiva e hiperexcitação, causando eventos clinicamente significativos, com a presença de sofrimento psíquico. Caso não tratados, cerca de apenas 30% dos pacientes conseguem melhorar do trauma espontaneamente.

Em relação a epidemiologia, é mais prevalente em adultos jovens, sendo que em homens costuma ser por experiências de combate militar, enquanto nas mulheres, devido agressões ou estupro.

O tratamento desses pacientes é baseado no apoio pelo profissional de saúde juntamente com os familiares, além do encorajamento para discutir e revelar o evento causador do trauma. É possível iniciar a terapia comportamental e cognitiva por meio do encorajamento e enfrentamento, além de hipnose.

Quanto ao suporte farmacológico, os ISRS, como sertralina e paroxetina, são os mais utilizados, sendo considerados de primeira linha para o tratamento deste transtorno.

TOC

As obsessões são denominadas como um pensamento persistente e recorrente e normalmente indesejados. As compulsões são os comportamentos repetitivos que um indivíduo necessita executar para amenizar a ansiedade causada por aquela obsessão, baseadas normalmente em regras que são aplicadas rigidamente e impostas inconscientemente.

O TOC é caracterizado por pensamentos impulsivos e comportamentos repetitivos em uma resposta a uma obsessão. Um diagnóstico diferencial importante que deve ser feito com o TOC é o de transtorno de Tourette, que está associado com um padrão de tiques vocais e motores recorrentes e descontrolados, sem serem precedidos por uma obsessão.



O transtorno tem uma prevalência maior entre as mulheres na idade adulta, enquanto os homens são mais comumente afetados na infância. A idade média do início do transtorno varia entre 14 e 20 anos.

O tratamento é feito a partir da combinação da terapia comportamental e a farmacoterapia, com as respostas aparecendo por volta de 4 a 6 semanas após o início do tratamento. Inicia-se a terapia comportamental associado a um ISRS ou clomipramina. Caso o tratamento farmacológico padrão seja refratário, indica-se a associação com outros medicamentos, como os estabilizadores de humor.

REFERENCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5a. ed. Porto Alegre : ARTMED, 2014.

BARCELLOS, M.T. et al. Teleconduta – Ansiedade. Porto Alegre: TelessaúdeRS-UFRGS, 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/telessauders/documentos/telecondutas/Telecondutas_Ansiedade_20170331.pdf>

CHAGAS, M. H. N. et al. Diretrizes da Associação Médica Brasileira para o diagnóstico e diagnóstico diferencial do transtorno de ansiedade social. Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo, v. 32, n. 4, p. 444-452, Dec. 2010 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462010000400019&lng=en&nrm=iso>.

CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CÍD-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnosticas - Coord, Organiz. Mund. da Saúde; trad. Dorgival Caetano. - Porto Alegre: Artmod, 1993.

KAPLAN, H.I; SADOCK,B.J. (Eds). Compêndio de Psiquiatria Clínica – Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica. 11ª edição. Porto Alegre:Artmed,2017.

MENEZES AKS, MOURA LF, MAFRA VR. Transtorno De Ansiedade Generalizada: Uma Revisão Da Literatura E Dados Epidemiológicos. Rev. Amaz. Science & Health. Gurupi, v.5, n.3, Set 2017. Disponível em: <<http://ojs.unirg.edu.br/index.php/2/article/view/1323/pdf>>

ZUARDI, A. Características básicas do transtorno de ansiedade generalizada. Medicina (Ribeirão Preto. Online), v. 50, n. sup11., p. 51-55, 4 fev. 2017.



CAPÍTULO XXII

AUTOLESÃO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E QUAIS AS PRÁTICAS DOCENTES FRENTE A ESSE FENÔMENO

Millena Guerra Lourenço Nunes Maia¹¹⁰; Ana Maria Nunes El Achkar¹¹¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-22

RESUMO: A prática de autolesão entre adolescentes e jovens tem sido bastante investigada nos últimos tempos. No entanto, essa mesma prática em crianças inseridas no espaço da Educação Infantil (EI) tem sido cada vez mais frequente dentro das Unidades Escolares, pois após a pandemia e com o retorno das atividades presenciais passou a ser mais corriqueiro encontrar crianças sem laudo médico apresentarem práticas de morder o próprio corpo, arrancar as cascas dos machucados, roerem mais as unhas e estarem mais irritadas e intolerantes aos limites estabelecidos no ambiente escolar. Assim sendo, pela insipiente publicação de pesquisas em torno deste tema, este assunto é pouco discutido. Posto isto, a relevância do tema tratado neste capítulo está pautada na possibilidade de promover e ampliar a discussão dos possíveis riscos relacionados à prática autolesiva em crianças da EI, e traçar estratégias que garantam às crianças serem ouvidas e atendidas em suas solicitações, pois as pesquisas acerca do fenômeno da autolesão estão direcionadas, principalmente, às crianças com deficiência ou com alguma tipificação e aos adolescentes. Além disso, uma vez que contempla o fazer do professor frente à autolesão da criança da Educação Infantil, é mister um olhar mais atento às crianças que na faixa etária dos 3 aos 5 anos permanecem no espaço escolar por mais de oito horas do seu dia, além de percebê-las em sua totalidade, bem como saber intervir adequadamente frente à autolesão de modo preventivo para que questões físicas e emocionais posteriores possam ser identificadas e corretamente encaminhadas, atendidas, cuidadas e acompanhadas.

PALAVRAS-CHAVE: Autolesão infantil. Práticas docentes. Educação infantil.

SELF-HARM IN CHILDREN IN EARLY EARLY EDUCATION AND WHAT ARE TEACHING PRACTICES CONTAINING THIS PHENOMENON

ABSTRACT: The practice of self-harm among adolescents and young people has been extensively investigated in recent times. However, this same practice in children inserted in the Early Childhood Education (EI) space has been increasingly frequent within School Units, as after the pandemic and with the return of face-to-face activities it became more common to find children without a medical report presenting practices of biting their own body, picking the scabs off wounds, biting their nails more and being more irritated and intolerant of the limits established in the school environment. Therefore, due to the incipient publication of research on this topic, this subject is little discussed. That being said, the relevance of the topic covered in this chapter is based on the possibility of

110 Mestra em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Pedagoga da Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ. Pós-graduada em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ e em Gestão do Trabalho e Educação em Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca/Fundação Oswaldo Cruz – ENSP/FIOCRUZ <https://orcid.org/0009-0004-8017-236X>

111 Doutora e Mestra, com pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Professora do PPG em Psicologia da UNIVERSO. <https://orcid.org/0000-0003-1628-1006>



promoting and expanding the discussion of possible risks related to self-injurious practices among EI children, and designing strategies that guarantee children are heard and responded to in their requests, as research about the phenomenon of self-harm are mainly aimed at children with disabilities or some type of disability and adolescents. Furthermore, as it considers the teacher's role in the face of self-injury by children in Early Childhood Education, it is necessary to take a closer look at children who, in the age group of 3 to 5 years, remain in the school space for more than eight hours of their day, in addition to perceiving them in their entirety, as well as knowing how to intervene appropriately in the face of self-injury in a preventive way so that subsequent physical and emotional issues can be identified and correctly addressed, attended to, cared for and monitored.

KEYWORDS: Child self-injury. Teaching practices. Child education.

INTRODUÇÃO

Em 2020 a sociedade brasileira foi afetada de forma intensa pela pandemia da COVID 19 que gerou perdas generalizadas em diversos setores da comunidade social. Dentre essas perdas estão o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais por quase dois anos, atingindo as crianças e toda comunidade escolar, sendo que forma ainda mais significativa a da Educação Infantil. O retorno às atividades presenciais para educadores e educandos da rede de educação básica de ensino tem sido um desafio devido aos danos e marcas que ainda se fazem presentes no cotidiano escolar. Dentre os danos e marcas deixados pela pandemia, Cruz et al. (2021) e Silva et al. (2021) sinalizam acerca da possibilidade de encontrar crianças mais irritadiças, que se frustram diante dos limites impostos e demonstram suas frustrações por meio de chutes nos seus pares e nos seus professores, machucando a si próprios por meio de mordidas e tossindo excessivamente até chegar ao vômito.

De acordo com o que apontam pesquisas nacionais (Ferraço, 2013; Garcia; Rodrigues, 2019) muitos são os “saberes fazeres” que se realizam no cotidiano da escola, ricos em vivências, experiências, diálogos, trocas, interações entre os sujeitos, pois o cotidiano é algo que está em movimento, é dinâmico e está em permanente mudança. Seguindo essa premissa, considerando esse dinamismo do cotidiano da escola e suas múltiplas faces, é necessário pensar a importância dos professores e profissionais que atuam na Educação Infantil, uma vez que tais sujeitos, juntamente com as crianças,



compõem o espaço da escola e estabelecem relações de troca entre si que enriquecem o cotidiano escolar.

Dessa forma, Ferrazo (2013, 2018), Gonçalves et al. (2017) e Garcia e Rodrigues (2019) propõem pensar a formação continuada como algo que está em permanente movimento, que mantém diálogo entre a teoria e a prática, e que faz sentido para o momento de vida que cada educador esteja experimentando. Ao fazer sentido, despertará um momento de diálogo que intensifica práticas mais autônomas em seu próprio exercício, além da promoção de um espaço escolar com experiências, vivências e práticas que despertem nas crianças o desejo do saber, onde a aprendizagem seja atraente, seja prazerosa e que o saber seja um desafio. Daí a importância dos autores supracitados nos convidarem a pensar em proporcionar formações continuadas que olhem para os educadores como protagonistas, que tenham suas vozes escutadas e que compreendam o momento da vida de cada um. Essas formações valorizarão a experiência dos sujeitos que vivem e fazem o cotidiano escolar acontecer enquanto ações fundamentais para o bom andamento do processo ensino – aprendizagem.

Neste sentido, os estudos de Sarmiento (2018) e Kramer et al. (2020) apontam sobre a importância de dar visibilidade às crianças enquanto atores sociais que apresentam questões próprias e específicas. Dessa forma, os educadores devem ampliar sua escuta frente às demandas que essas crianças carregam consigo para o espaço escolar, dentre elas possíveis denúncias de violência que podem ou não ser uma conexão para entender os comportamentos de autolesão.

Rates et al. (2015), Nunes e Sales (2016), Egry et al. (2017, 2018) revelam como a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Ministério da Saúde brasileiro compreendem a violência, principalmente a violência contra a criança, considerando principalmente, indivíduos entre 0–9 anos. A OMS define a violência como o uso intencional da força física ou do poder, contra si próprio, ou contra outra pessoa, gerando maus-tratos emocionais e/ou físicos, a exemplo do abuso sexual, da negligência ou tratamento negligente, possibilitando danos potenciais ou reais à saúde das crianças; podendo ser classificada em violência física, psicológica, sexual, negligência ou abandono (Krug et al., 2002). Já para o Ministério da Saúde brasileiro, a violência se dá a partir de eventos



causados por ações impostas a indivíduos ou grupos que resultem em danos físicos, emocional, moral e/ou espiritual para si ou para o outro (Brasil, 2001). Os próprios autores, Rates et al. (2015), Nunes e Sales (2016), Egry et al. (2017, 2018), denunciam que a violência contra crianças é inconcebível uma vez que são seres vulneráveis e dependentes de proteção e segurança dos adultos que estão no seu entorno.

Nesse contexto de segurança e proteção que deveria existir nos processos proximais entre a criança e o adulto por ela responsável, De Antoni e Koller (2010) chamam a atenção para o fato de que a violência no ambiente familiar é comum em se tratando de Brasil. Além disso, as autoras ressaltam que a violência contra a criança por pessoas que deveriam protegê-la e guardá-la tem sido cada vez mais frequente. Salientam ainda que a violência física é visível ao se detectar “lesões orgânicas, como as cutâneas, ósseas, oculares e neurológicas. De Antoni e Koller (2010) registram que “queimaduras, hematomas e fraturas são alguns exemplos” dessas lesões (p. 18). As autoras destacam que alguns supostos cuidadores das crianças utilizam objetos que não deixam marcas físicas, gerando dificuldade para se detectar o abuso.

As autoras supracitadas asseguram que, majoritariamente, as famílias justificam os abusos e agressões por crerem em valores autoritários dos pais sobre os filhos, do controle educativo, do poder de decisão centrado no suposto cuidador (De Antoni & Koller, 2010). Já Bérnago e Bazon (2011, p.710) trazem para a discussão “o tema da transmissão geracional da violência”, ou seja, a possibilidade dos supostos cuidadores terem vivenciado situações de hostilidade em sua infância e repetirem essa agressividade para com as crianças que estão sobre sua responsabilidade, repercutindo na manutenção de padrões de abuso na família. Sendo assim, a violência contra a criança é um forte estressor em relação ao processo de crescimento e desenvolvimento, de forma a ser possível observar comportamentos autolesivos ainda na primeira infância.

Neste sentido, há uma descrição da literatura científica acerca das práticas educativas dos professores diante da autolesão das crianças da EI; tal constatação difere quando se refere à autolesão em adolescentes, que é um tema que tem sido imensamente investigado no âmbito acadêmico, conforme mostram os estudos de Amaral e Coutinho (2021), Almeida et al. (2021), Fonseca et al. (2018) e Santos et al. (2021), entre outros.



Desta forma, apresenta-se como uma lacuna a ser investigada e preenchida para oferecer um melhor atendimento às crianças nessa situação e qualificar os profissionais que atuam com elas no espaço escolar.

Isso posto, considerando o quantitativo de pesquisas envolvendo a autolesão na adolescência, Fonseca et al. (2018) investigaram a autolesão sem intenção suicida entre adolescentes, caracterizado como estudo exploratório, transversal, descritivo com abordagem quantitativa. A amostra foi composta por 517 adolescentes de 10 a 14 anos de quatro escolas estaduais do município de Divinópolis, Minas Gerais. Os autores coletaram os dados por meio da aplicação da Escala de Comportamento de Autolesão. Como resultados os autores obtiveram 9,48% dos participantes relataram autolesão no último ano e os principais motivos para tal prática foi aliviar sensações de vazio ou indiferença e acabar com sentimentos ou sensações ruins. A pesquisa concluiu que o quantitativo de adolescentes que praticam autolesão é muito expressivo, com predominância entre o público feminino e que a função principal da regulação emocional impacta diretamente ao justificar esse comportamento.

Outrossim, Gabriel et al. (2020) investigaram a autolesão não suicida entre adolescentes e os significados para profissionais da educação e da Atenção Básica à Saúde. Neste estudo, as autoras realizaram uma pesquisa qualitativa junto a 20 profissionais de uma escola e de uma Unidade de Saúde da Família de São Carlos-SP, por meio de grupos focais e diário de campo. O estudo revelou que a adolescência ainda é vista como período de transição e que a autolesão surge como passageira e pela busca por atenção. As relações familiares e com a Internet são vistas como propagadoras do fenômeno. Os profissionais agem frente à autolesão na adolescência a partir dos conhecimentos pessoais acerca do tema. Neste sentido, as autoras destacam a urgência da oferta de educação permanente para os profissionais e construção de protocolos para cuidado intersetorial.

Já Pegoraro e Vicentin (2022) trazem para a discussão o início da prática da autolesão para aliviar a dor entre adolescentes e jovens. O estudo desenvolvido por elas foi realizado em duas etapas, sendo a primeira do tipo documental e retrospectivo, por meio da consulta a 147 prontuários de jovens entre 12 e 24 anos completos, que estiveram internados em uma unidade de saúde mental de um hospital universitário do Estado de



Minas Gerais, no período de 01/01/2016 a 31/12/2018. A segunda etapa deu-se por meio de entrevistas com jovens que haviam tentado suicídio e estiveram internados no mesmo hospital universitário no período de agosto de 2019 a fevereiro de 2020, onde os adolescentes e jovens puderam falar sobre si próprios. Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam que dos 20 jovens que apresentaram comportamento autolesivo registrado no prontuário, 11 eram moças, seis eram rapazes, dois homens trans e uma mulher trans, em sua maioria tinham entre 18 e 24 anos e os demais entre 13 e 17 anos, sendo, pelo menos a metade, branca. Outro aspecto relevante para as autoras foi a data de início da autolesão, pois é uma informação com pouco destaque nos documentos; no entanto, em três dos vinte casos, há registros mais precisos sobre a data de início das autolesões, sendo um aos 17 anos, pois queria se matar; o segundo ocorreu quando foi internado aos 14 anos, mas já vinha realizando tal prática desde os 11 anos em virtude do vazio existencial; já o terceiro caso, começou aos 15 anos. As autoras destacam a importância de ter atenção para o caráter de contágio/imitação em certos casos de suicídio de adolescentes e fizeram referência aqueles que apresentam prática recorrente de autolesão. Afirmam a relevância dos serviços que têm como fundamental tarefa construir estratégias que permitam a escuta desses adolescentes e jovens e que sejam acolhidos no seu sofrimento.

Diante do exposto, a prática de autolesão entre adolescentes e jovens tem sido bastante investigada nos últimos tempos. No entanto, a prática da autolesão em crianças inseridas no espaço da Educação Infantil tem sido cada vez mais frequente dentro das Unidades Escolares, pois após a pandemia e com o retorno das atividades presenciais passou a ser mais frequente encontrar crianças sem laudo médio apresentarem práticas de morder o próprio corpo, arrancar as cascas dos machucados, roerem mais as unhas e mais irritadas e intolerantes aos limites estabelecidos no ambiente escolar. Assim sendo, pela insipiente publicação de pesquisas em torno deste tema, este assunto é pouco discutido.

Posto isto, a relevância do tema tratado neste capítulo está pautada na possibilidade de promover e ampliar a discussão dos possíveis riscos relacionados à prática autolesiva em crianças da EI, e traçar estratégias que garantam às crianças serem ouvidas e atendidas em suas solicitações, pois as pesquisas acerca do fenômeno da



autolesão estão direcionadas, principalmente, às crianças com deficiência ou com alguma tipificação, conforme estudos da American Psychiatric Association (2013), além das pesquisas de Casella et al. (2018) e Steinfeldt-Kristensen et al. (2020) e aos adolescentes, conforme destacam Almeida et al. (2021), Amaral e Coutinho (2021) e Santos et al. (2021). Além disso, uma vez que contempla o fazer do professor frente à autolesão da criança da Educação Infantil, é mister um olhar mais atento às crianças que na faixa etária dos 3 aos 5 anos permanecem no espaço escolar por mais de oito horas do seu dia, percebê-las em sua totalidade, bem como saber intervir adequadamente frente à autolesão de modo preventivo para que questões físicas e emocionais posteriores possam ser identificadas e corretamente encaminhadas, atendidas, cuidadas e acompanhadas.

Outro ponto que merece destaque é a formação desse profissional que atua diretamente com o público infantil, o qual já é uma preocupação recorrente. Por esse motivo, o capítulo em questão levanta reflexões sobre a prática da autolesão em crianças da Educação Infantil (EI) que poderão contribuir, não apenas com as práticas docentes, mas poderão afetar de forma positiva toda a sociedade.

Diante desse contexto, a apresentação do capítulo ora exposto justifica-se na medida em que tentará minimizar os hiatos encontrados com vistas a melhorar e ampliar o repertório científico acerca do tema em questão, visando gerar resultados que possam contribuir para a informação, esclarecimento e preparo de docentes e familiares de crianças de 3 (três) a 5 (cinco) anos que estejam frequentando a EI. Além do mais, o texto objetiva incentivar políticas públicas voltadas para a saúde na infância, além de garantir uma segurança maior para a população da EI dentro do espaço escolar.

ESTADO, GOVERNO E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONSTITUINDO CONCEITOS E CONTEXTUALIZANDO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de Estado que Silva et al. (2017) apresentam é formado por um conjunto de instituições localizadas em um determinado território, cuja atuação é garantida por meio das leis e do estabelecimento de suas fronteiras geográficas, visando atender e proteger a necessidade coletiva. Para Governo, os autores definem como sendo a esfera máxima da administração executiva, formada por um conjunto de indivíduos que



conduzem a sociedade, cujas finalidades são estabelecer regras e organizar o corpo social. Salientando, que os governos estão quase sempre vinculados aos poderes políticos, à compra/venda de votos, à troca de vantagens, incluindo tanto pessoa física quanto pessoa jurídica. Esses mesmos autores trazem como definição de Políticas Públicas uma área do conhecimento que ao mesmo tempo em que provoca o governo a agir, o faz avaliar essas ações de forma que os projetos estabelecidos e suas respectivas ações rendam resultados positivos para a sociedade.

Considerada um marco ao reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, a Constituição Federal de 1988 amplia sua perspectiva em torno das crianças e suas infâncias (Brasil, 1988). Anterior a sua existência, as crianças não tinham amparo legal e eram dependentes dos programas assistenciais e/ou de saúde, sempre focados na higiene, alimentação, saúde, controle de doenças e espaço de abrigo, de forma a acolher as crianças enquanto suas mães estavam em horário de trabalho, afirmam Mello e Sudbrack (2019).

Traçando uma linha histórica das Políticas Públicas para a Educação Infantil, Mello e Sudbrack (2019) vêm nos apresentando um panorama das contribuições dessas Políticas ao longo do tempo. Reafirmando a Constituição Federal que considera a Educação Infantil como direito da criança, a Lei nº 8069/1990 dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que orienta o seu atendimento em creches e pré-escola para a faixa etária de zero a seis anos, e visa protegê-la integralmente (Brasil, 1990).

Em 1996, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (LDBEN) que aponta em seus artigos 4º, 29 e 30 as especificidades da Educação Infantil, como finalidade, modalidade de oferta e obrigatoriedade (Brasil, 1996). Com o ano de 1998 vem os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), compostos por objetivos, conteúdos e orientações que auxiliam o professor no processo educativo. No entanto, os RCNEI foram mais uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem (MEC, 1998).

Concebida em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram referência para nortear o trabalho na Educação Infantil até 2018. As DCNEI colocam o foco nas interações e nas brincadeiras; consideram os princípios éticos,



políticos e estéticos; relacionam o cuidar com o educar e destacam o protagonismo da criança (MEC, 2009). Já a Lei nº 13.005 cria o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 10 anos a contar a partir de 2014 (MEC, 2014).

Em 2017 temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que corrobora com a concepção de criança como protagonista e institui os 5 Campos de Experiências: 1. o eu, o outro e o nós; 2. corpo, gestos e movimentos; 3. traços, sons, cores e formas; 4. escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Mas, com alguns pontos questionáveis, dentre eles a possibilidade de a Educação Infantil assumir o papel de etapa escolarizante e de ser preparatória para o Ensino Fundamental (MEC, 2017).

AUTOLESÃO: DESVENDANDO ESSA PRÁTICA EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como dito na apresentação deste capítulo, muitos têm sido os estudos em torno da autolesão na adolescência. No entanto, poucas têm sido as pesquisas quando se refere a esse tipo de prática em crianças pequenas que estão inseridas no espaço da Educação Infantil.

Na Cartilha idealizada pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2020, p.4), Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia da COVID 19 – Suicídio na Pandemia COVID 19, destaca-se que as ideias, as investidas ou o ato suicida em si podem acontecer com crianças, “embora sejam raros e pouco identificados nesta fase da vida, principalmente, pela dificuldade em reconhecer que crianças podem ter a intenção de se matar e de diferenciá-las dos acidentes”. No entanto, quando acessamos artigos que tratam deste tema, nos deparamos com uma gama de conceitos que dialogam entre si e contribuem para que o investigador lapide mais o seu objeto de pesquisa.

Seguindo tendência dos estudos desenvolvidos por Belém et al. (2019), Câmara et al. (2020), Gabriel et al. (2020) e Romaro (2017), nesta pesquisa será utilizada a expressão autolesão ou comportamento autolesivo. A utilização da expressão autolesão



ou comportamento autolesivo para crianças entre 3 e 5 anos se caracteriza, segundo Romaro (2017), pela intencionalidade inerente a elas de não terem plena consciência de que ao machucar o próprio corpo irão sentir dor e, conseqüentemente, irão aliviar suas dores emocionais, mas que realizam determinadas práticas por sentirem alguma satisfação e estarem em processo de descoberta de si próprios e do mundo a sua volta. É importante destacar que, no âmbito escolar, a prática de autolesão nem sempre parece estar relacionada às crianças que são diagnosticadas com alguma síndrome, transtorno ou deficiência.

Romaro (2017, pp. 1-2) apresenta ao leitor algumas práticas autolesivas utilizadas, tais como: “arrancar casquinhas que acabam por infeccionar, coçar-se até sangrar, cutucar feridas até reabri-las, roer unhas até sangrar ou arrancar as pelinhas, introduzir caroços ou grãos no orifício nasal ou auditivo”. Além dessas práticas, a autora cita ainda: engolir produtos impróprios como agentes corrosivos, medicamentos sem prescrição, alfinetes, agulhas, pregos, parafusos, cortes na pele com uso de estiletes, facas, lâminas de gilete, cacos de vidro, agulhas, pregos, lâmina do apontador, compassos entre outras. Tais práticas também são relatadas pela Confederacion de Adolescencia y Juventude de Iberoamérica, Italya y el Caribe (CODAJIC, 2020).

Em período de isolamento social em que o acesso à internet se torna mais intenso por uma parcela significativa da população, Deslandes e Coutinho (2020) destacam que as práticas de autolesão, não necessariamente estão relacionadas à depressão ou transtornos, mas a práticas culturais aceitas socialmente no mundo da internet, como os chamados jogos e brincadeiras. Dentre esses jogos e brincadeiras, os autores destacam o da “Baleia Azul”, cuja criação se atribui ao russo Fillipp Budeykin, que supostamente aliciava jovens para grupos de suicídio, jogos estes que eram vistos como piada e evento a ser filmado e postado, chegando a ganhar popularidade em vários países. No relato dos autores, “o jogo envolvia uma série de tarefas diárias que eram enviadas com antecedência ou de forma instantânea e desafiavam inclusive à automutilação, culminando com a tarefa de suicidar-se” (p. 2483). Apesar de normalmente desafios serem entendidos enquanto proposições positivas, neste jogo os desafios se caracterizavam por tarefas arriscadas e, por vezes, fatais. São diversos os “desafios”



lançados, muitas das vezes por adolescentes que convidam seu público a “ingerir água fervendo, inalar desodorante e prender a respiração, entrar em apneia por tempo indeterminado, se auto enforçar, tirar autorretratos em situações de risco, engolir substâncias, se auto lesionar e se matar” (p. 2483). No entanto, Leite et al. (2021) chamam a atenção para a reação de alguns profissionais da saúde mental ao afirmarem que os indivíduos envolvidos até podem ter sido estimulados pelo jogo, mas certamente já apresentavam alguma desarmonia comportamental e mental.

Deslandes e Coutinho (2020) destacam que a internet e a interação online são ferramentas significativas tanto para a comunicação quanto para a manutenção de laços sociais, principalmente com aqueles que não é possível manter contato frequente em virtude da distância geográfica ou por questões profissionais, especificamente no caso dos adultos. Contudo, é fundamental redobrar a atenção quanto ao que a criança está assistindo nas mídias virtuais.

A retomarmos a cartilha desenvolvida pela FIOCRUZ (2020), a mesma nos comunica acerca dos sinais que tanto as crianças quanto os adolescentes podem apresentar em relação ao comportamento autolesivo. A exemplo desses sinais, a cartilha especifica: “irritação ou agitação excessiva da criança ou adolescente; sentimento de tristeza, baixa autoestima e impotência; tentativas prévias de suicídio; relatos de violência psicológica (humilhação, agressões verbais), física, sexual ou negligência” (pp. 4-5). Além das manifestações aqui descritas, a cartilha também chama a atenção para problemas de saúde mental da criança, do adolescente e/ou de seus familiares, identificados como: “depressão e ansiedade; uso de álcool e/ou outras drogas; histórico familiar de suicídio; ambiente familiar hostil; falta de suporte social e sentimentos de isolamento social; sofrimento e inquietações sobre a própria sexualidade” (pp. 4-5). Todos esses comportamentos são considerados fatores de risco que precisam ser acompanhados para não potencializarem o interesse por conteúdos de comportamento suicida ou autolesão em redes sociais virtuais.

É importante destacar que em 26 de abril de 2019, foi promulgada a Lei Federal nº 13.819 que institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, em cooperação entre as esferas administrativas do país, tais como os Estados, o Distrito



Federal e os Municípios e altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998. Os objetivos da referida lei estão descritos no art. 3º a saber:

I - promover a saúde mental; II - prevenir a violência autoprovocada; III - controlar os fatores determinantes e condicionantes da saúde mental; IV - garantir o acesso à atenção psicossocial das pessoas em sofrimento psíquico agudo ou crônico, especialmente daquelas com histórico de ideação suicida, automutilações e tentativa de suicídio; V - abordar adequadamente os familiares e as pessoas próximas das vítimas de suicídio e garantir-lhes assistência psicossocial; VI - informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância e a relevância das lesões autoprovocadas como problemas de saúde pública passíveis de prevenção; VII - promover a articulação intersetorial para a prevenção do suicídio, envolvendo entidades de saúde, educação, comunicação, imprensa, polícia, entre outras; VIII - promover a notificação de eventos, o desenvolvimento e o aprimoramento de métodos de coleta e análise de dados sobre automutilações, tentativas de suicídio e suicídios consumados, envolvendo a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e os estabelecimentos de saúde e de medicina legal, para subsidiar a formulação de políticas e tomadas de decisão; IX - promover a educação permanente de gestores e de profissionais de saúde em todos os níveis de atenção quanto ao sofrimento psíquico e às lesões autoprovocadas (Brasil, 2019, p. 1).

Neste sentido, é fundamental reiterar a importância do Programa Saúde na Escola (PSE) criado a partir do decreto nº 6286 de 5 de dezembro de 2007. Este programa visa a integração e articulação permanente da educação e da saúde, de modo a contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 1996 vem especificando a formação necessária para os docentes que irão atuar na Educação Básica, sendo exigido Ensino Superior com Licenciatura Plena para os que trabalham do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a Educação Infantil e do 1º ao 5º ano



do Ensino Fundamental, a formação mínima para o exercício do magistério é oferecida a nível médio, na modalidade conhecida como curso normal ou formação de professores.

Guimarães (2019) e Paschoal et al. (2020) destacam a relevância de discutir e refletir acerca da formação dos educadores que atuam no campo da Educação Infantil, na medida em que tais profissionais são majoritariamente mulheres, o que acaba por reforçar a ideia de que a profissão pode ter formação mínima ou não necessitar de formação. E que suas atividades ainda são muito relacionadas às práticas domésticas de atenção e cuidados ou compreendida como simplificação das práticas do Ensino Fundamental.

Considerando a importância do educador como mediador do processo ensino-aprendizagem e a necessidade deste profissional estar sempre antenado com as demandas constantes que se fazem presentes no cotidiano da escola, Guimarães (2019, p. 88) afirma que “ser professor de educação infantil implica a disponibilidade corporal-afetiva do adulto, a valorização do brincar, a escuta e consideração das linguagens das crianças”. Por sua vez, Moura (2005, p. 1) enfatiza que ser docente na Educação Infantil é ser “alguém sensível e preparado, com quem as crianças possam compartilhar, refletir, prolongar essa experiência no tempo”, de modo a manter um diálogo entre os pares conduzindo sua experiência individual à experiência coletiva, trazendo-a para uma dimensão histórica.

Corroborando com Moura (2005), Oliveira et al. (2012) destacam acerca da importância dos educadores que atuam na Educação Infantil serem sensíveis às necessidades pessoais que as crianças trazem consigo, de forma a tornarem-se seus parceiros especiais nas diversas situações que ocorrem no cotidiano do espaço escolar. Oliveira et al. (2012, p. 356) também salientam que “para cuidar de alguém é preciso se encontrar com o outro, o que requer desenvolver formas sensíveis de relacionamento com as pessoas”. Apontam que para o educador infantil, o encontro com as crianças representa comprometer-se com elas e expor-se a elas. Neste sentido, “para cuidar deve-se estar em sintonia com o ritmo vital e emoções da criança, com seus gestos, expressões e palavras que sinalizam suas necessidades e dão pistas para o professor atendê-las. Isso requer aprendizagens ” (p. 356).



Seguindo esse pressuposto, Brito et al. (2020) analisaram os conhecimentos sobre comportamento suicida e estratégias de prevenção adotadas por professores do Ensino Fundamental. Como estratégias apontaram a necessidade de prevenção por meio da identificação do aluno em risco, da observação, do diálogo, do monitoramento e utilização de redes de apoio. Os desafios elencados pelos professores foram o não saber lidar com a identificação e associação dos sinais de alerta com o comportamento suicida, a dificuldade na abordagem do aluno em crise, a ausência de equipe de saúde mental nas escolas e de temas transversais nos currículos escolares. Diante do exposto, os autores observaram a necessidade de ações voltadas para a capacitação desses profissionais, tendo em vista sua posição privilegiada para promoção de ambientes saudáveis, bem como para prevenção e identificação dos estudantes em risco, com manejo adequado e encaminhamento compartilhado aos serviços de saúde.

Já Souza et al. (2021) investigaram a correlação entre os indicadores de evasão escolar em escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e a prevalência de hospitalizações por conduta autolesiva entre crianças e adolescentes de 5 a 14 anos no estado da Paraíba. Os autores destacam a escassez dos dados epidemiológicos acerca da incidência real de autolesões no Brasil, principalmente em relação à população até os 14 anos de idade e destacam também a importância da inserção contínua da criança em um ambiente escolar de qualidade que age como espaço de bem-estar.

Diante do exposto, Guterres et al. (2021) ratificam sobre a importância de formações continuadas para os educadores das infâncias atreladas a algumas temáticas que considerem o processo de desenvolvimento da criança, como o lúdico, o brincar e tantas outras temáticas de forma a considerar a relação indissociável do binômio educar e cuidar na prática do educador da Educação Infantil. Ferraço et al. (2018) destacam a importância de pensar currículo associando-o aos processos de formação continuada dos educadores a partir das práticas desenvolvidas nos cotidianos das escolas.

Considerando os cotidianos escolares, será que os professores têm consciência do que representa a prática autolesiva das crianças? Têm estado atentos às práticas de autolesão dentro da escola? Esses profissionais têm conhecimentos básicos para desenvolverem práticas educativas no lidar com esse tipo de comportamento? Diante dos



estudos publicados e já lidos acerca da formação continuada dos docentes que atuam no segmento da Educação Infantil é possível perceber que as pesquisas ainda são muito tímidas acerca da autolesão no espaço da Educação Infantil e não tratam com a devida atenção e profundidade que requer o assunto.

Para comprovar essa afirmação, Maia e Achkar (2024) realizaram uma revisão integrativa de literatura em base de dados nacionais e internacionais cujo objetivo foi o de investigar o estado da arte das pesquisas publicadas que tratam do fenômeno da autolesão em crianças de 3 a 5 anos no ambiente escolar, e quais as práticas necessárias ao (a) professor (a) frente aos comportamentos autolesivos em crianças da Educação Infantil, a partir das percepções de seus professores onde se encontrou apenas 02 artigos na análise completa das bases e que responderam cada um deles parcialmente à pergunta norteadora “Quais são os sistemas de crenças dos professores sobre autolesão em crianças da Educação Infantil”, como mostra abaixo:

A revisão integrativa apresentou em seus resultados que, no estudo de Berger et al. (2015), embora os profissionais na escola compreendessem a importância da implementação da política escolar acerca da auto-agressão não suicida, muitos desconheciam a sua função e destacaram que havia poucos recursos humanos em sua execução, o que poderia dificultar sua implementação. Nessa pesquisa, as autoras detectaram a importância da parceria entre formação em serviço e orientação para os profissionais acerca da política escolar sobre auto-agressão não suicida no atendimento aos adolescentes. Participaram desta pesquisa 48 professores, sendo 41,7% da amostra que foi pesquisada; os demais 58,3% eram profissionais de saúde mental e da área de educação que atuavam no espaço escolar (Maia & Achkar, 2024).

Já na pesquisa de Bahia et al. (2017), realizada pela Escola Nacional de Saúde Pública/Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ) que aborda o fenômeno da autolesão no serviço de emergência trazendo para a conversa as diferentes faixas etárias do ciclo vital, os resultados apontaram que o serviço de emergência é muito importante para os estudos de suicídio porque constituem a porta de entrada dos casos que chegam aos serviços. O estudo envolveu 86 serviços de urgência e emergência do Sistema Único de Saúde (SUS) com, no mínimo, 2.000 atendimentos, localizados em 24 capitais e no



Distrito Federal. Os entrevistados eram os próprios pacientes e, quando o paciente era criança, as respostas eram dadas por seus responsáveis ou pela equipe de saúde que atendeu o caso. Em relação aos instrumentos, as autoras fizeram uso de entrevistas. As autoras destacaram que o pequeno número de atendimentos envolvendo crianças entre 0 e 09 anos por lesões autoprovocadas pode sugerir que seja um evento raro ou que ocorra um sub-registro dessa prática, na medida em que podem ser identificados como acidentes domésticos ou negligência tanto pelos profissionais de saúde quanto por seus responsáveis. E que o conhecimento acerca do suicídio infantil é muito incipiente devido ao imaginário social de alegria típico dessa fase da vida e por ser um tema que implica numa prática que envolve intencionalidade e responsabilidade de quem a realiza (Maia & Achkar, 2024).

Na análise dos estudos acima selecionados, houve a participação de juízas onde uma delas foi favorável ao artigo de Berger et al. (2015) e a outra de Bahia et al. (2017); no entanto, as pesquisadoras acharam relevante manter ambos os artigos, pois puderam se complementar e dialogar com o tema investigado. Dos dois estudos selecionados, ambos estavam indexados na base da BVS, sendo que um deles data de 2015, está escrito na língua inglesa, faz referência ao espaço escolar, aborda a necessidade da sensibilização e educação da equipe que atua neste espaço combinada a políticas escolares no lidar com a autolesão; no entanto, trata da autolesão em adolescentes. Já o outro artigo data de 2017, está escrito na língua portuguesa, aborda a temática da autolesão nos ciclos de vida; no entanto, não faz referência aos professores que atuam no espaço escolar.

É importante justificar que na revisão integrativa realizada por Maia e Achkar (2024) houve a exclusão dos estudos relacionados às crianças de 3 a 5 anos que são diagnosticadas e laudadas como pessoas com alguma síndrome, transtorno ou deficiência. A não inserção deu-se porque a autolesão pode ser uma prática recorrente em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que são os transtornos que aparecem em maior número no espaço escolar. A American Psychiatric Association (2013) e Casella et al. (2018) destacam que a palavra autismo tem origem na palavra grega autos que significa eu mesmo e caracteriza-se por apresentar dificuldade em criar e manter interação social,



dificuldade de comunicação, comportamentos repetitivos e interesses restritos, dentre eles o sofrimento extremo frente as mudanças. Esses comportamentos, destacam Steinfeldt-Kristensen et al. (2020), podem levar a prática autolesiva como forma de autorregulação, mas pode oferecer risco à saúde tanto da pessoa laudada quanto das que estão no entorno; tais comportamentos podem ser o bater a cabeça, dar tapas ou socos no próprio rosto/cabeça ou de alguém, entre outros (Maia & Achkar, 2024).

Já o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade apresenta como principais características a desatenção, inquietude, impulsividade e pode apresentar dificuldades com regras e limites, conforme declaram a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA, 2023). No caso do TDAH, não há uma fala unanime entre os especialistas se a associação entre TDAH e autolesão é direta ou se perpassa por aspectos relacionados à desregulação emocional, comorbidades pré-existentes e fatores disfuncionais de ordem individual e/ou familiar, conforme destacam Ferreira et al. (2023).

Maia e Achkar (2024) ressaltam que é importante justificar que, ao realizarem a revisão integrativa, as autoras consideraram os artigos publicados nos últimos dez anos por se tratar de um tema que dispõe de um reduzido número de estudos disponíveis. Portanto, ficou claro que se em dez anos as publicações acerca do tema investigado são quase inexistentes, a possibilidade de ampliação ou redução desse tempo provavelmente tende a não ter relevância.

Diante do exposto, é possível reafirmar a escassez de estudos tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento. Isto retrata a falta de investimento neste tema de pesquisa, embora seja um assunto, com práticas, cada vez mais frequente no espaço escolar.

Por fim, o presente capítulo apresenta contribuições para a compreensão das práticas autolesivas que se iniciam na infância e podem perdurar em outras fases da vida. Contudo, espera-se que tudo o que aqui foi exposto venha a provocar reflexões acerca de uma temática pouco pesquisada de forma a propor caminhos de atuação aos docentes no atendimento às crianças, enquanto uma positiva e efetiva rede de apoio, e assim possibilitá-las a um desenvolvimento pleno. O que se pode perceber é que, em face deste hiato de investigações que relacionam autolesão, crianças da Educação Infantil e



professores, é recomendável que novas investigações acerca da autolesão em crianças da EI e quais as práticas docentes são desenvolvidas diante desse fenômeno, sejam realizadas de forma a possibilitar o desenvolvimento de políticas públicas que promovam melhorias na qualidade de vida dessas crianças.

REFERÊNCIAS

- ABDA. Associação Brasileira de Déficit de Atenção. (2023). Sobre TDAH. <https://aps.bvs.br/lis/resource/?id=34647>
- Almeida, R. da S., Souza, L. F. da C., Santos, F. de M., Lima, M. C. da S., Souza Lucena, S. G. de, Lucena Filho, V. F. de, & Silva, E. P. S. da (2021). A formação continuada de professores sobre as práticas de automutilação/ Continuous teacher training on self-mutilation practices. *Brazilian Journal of Development*, 7(6), 62710-62723. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-581>
- Amaral, R. E. C., & Coutinho, L. G. (2021). O insuportável do enigma feminino em um caso de autolesão na adolescência. *Trivium - Estudos Interdisciplinares*, 13(2), 21-36. <https://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2021v2p.21>
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (5a ed). Artmed.
- Bahia, C. A., Avanci, J. Q. Pinto, L. W. & Minayo, M. C. de S. (2017). Lesão autoprovocada em todos os ciclos da vida: perfil das vítimas em serviços de urgência e emergência de capitais do Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22 (9), 2841-2850. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12242017>
- Belém, R. C.; Lira, E. S. de; Silva, H. D. Nilo da; Pessoa, K. A.; Araújo, L. F. & Soares, S. E. de M. (2019). Representações Sociais sobre autolesão para adolescentes da rede estadual de ensino de Recife. *Revista HUMANAE*, v. 13, n. 1. 97
- Bérgamo, L. P. D., & Bazon, M. R. (2011). Experiências infantis e risco de abuso físico: mecanismos envolvidos na repetição da violência. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 24 (4), 710-719. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000400011>
- Berger, E., Hasking, P. & Reupert, A. (2015). Developing a policy to address nonsuicidal self-injury in schools. *Journal of School Health*, 85(9), 629-647. <https://doi.org/10.1111/josh.12292>
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1990). Lei nº 8069, de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm



Brasil. (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil. (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil. (2001). Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº737 de 16 de maio de 2001. Dispõe sobre Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2001/prt0737_16_05_2001.html.

Brito, M. D. L. D. S., Silva, F. J. G. D., Jr., Costa, A. P. C., Sales, J. C., Gonçalves, A. M. D. S., & Monteiro, C. F. D. S. (2020). Comportamento suicida e estratégias de prevenção sob a ótica de professores. *Escola Anna Nery*, 24 (4). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0109>

Câmara, L. & Carnavez, F. Contribuições de Sándor Ferenczi para o fenômeno da autolesão (2020). *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*,23(1), 57-76 <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n1p57.5>

Casella, E. B. Transtorno de Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (2018). In: Montenegro, M. A., Celeri, E. H. R., & Casella, E. B. (2018). *Transtorno do Espectro Autista-TEA: manual prático de diagnóstico e tratamento*. Thieme Revinter Publicações LTDA.

Confederación de Adolescencia y Juventud de Iberoamérica, Italia y el Caribe. (2020). Autolesão na adolescência: como avaliar e tratar: Guia Prático de Atualização. Departamento Científico de Adolescência. <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/48.%20Autoles%C3%A3o%20na%20adolesc%C3%Aancia%20como%20avaliar%20e%20tratar.pdf>

Cruz, M. A. da., Gomes, N.P., Silva, K. K. A. da.; Whitaker, M.C.O., Magalhães, J.R.F. de., Santos, J.D.F.L., & Gomes, N.R. (2021). Crianças e adolescentes no contexto da pandemia: a interface com a violência intrafamiliar. *Saúde Coletiva*, 11(65), 6270–6279. <https://doi.org/10.36489/saudecoletiva.2021v11i65p6270-6279>

De Antoni, C., & Koller, S.H. (2010). Uma família fisicamente violenta: uma visão pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia* - 2010, 18, (1), 17 – 30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751435003>

Deslandes, S. F. & Coutinho, T. (2020). O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências autoinflingidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(Supl. 1):2479-2486, 202. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.11472020>

Egry, E. Y., Apostólico, M. R., & Morais, T. C. P. (2018). Notificação da violência infantil, fluxos de atenção e processo de trabalho dos profissionais da Atenção Primária em Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23 (1) 83-92. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018231.22062017>



- Egry, E. Y., Apostólico, M. R., Morais, T. C. P., & Lisboa, C. C. R. (2017). Enfrentar a violência infantil na Atenção Básica: como os profissionais percebem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 70 (1) 119-125. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0009>
- Ferraço, C. E. (2013). Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. *Leitura: Teoria & Prática*, 31(60), 81-103. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2013v31n60p81-103>
- Ferraço, C. E., Pionkovsky, D. & Gomes, M. R. L. (2018). Currículos e formações de professores: sobre a força das narrativas e das redes cotidianas. *Práxis Educacional*, 14(29), 160-176. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i29.4104>
- Ferreira, B. B., Bandeira, B. E. da S., Fonseca, M. N. de A., & Freitas, G. C. dos S. (2023). Autolesão não suicida em crianças e adolescentes com TDAH: revisão narrativa da literatura. *Brazilian Journal of Health Review*, 6(3), 12626–12641. <https://doi.org/10.34119/bjhrv6n3-329>
- Fonseca, P. H. N. D., Silva, A. C., Araújo, L. M. C. D., & Botti, N. C. L. (2018). Autolesão sem intenção suicida entre adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 246-258. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672018000300017&script=sci_arttext
- Fundação Oswaldo Cruz. (2020). Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia da COVID 19 – Suicídio na Pandemia COVID 19. https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/41420/Cartilha_PrevencaoSuicidioPandemia.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gabriel, I. M.; Costa, L. C. R.; Campeiz, A. B.; Salim, N. R.; Silba, M. A. I. & Carlos, D. M. (2020). Autolesão não suicida entre adolescentes: significados para profissionais da educação e da Atenção Básica à Saúde. *Escola Anna Nery*. 24(4). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0050>
- Garcia, A. & Rodrigues, A. (2019). Existir é Ordinário: mapas de resistências nos currículos e na docência. *Educação & Realidade*, 44 (3). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684915>
- Gonçalves, R. M., Garcia, A. & Rodrigues, A. (2017). Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. *Revista Teias*, 18(50), 2-10. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30517>
- Guimarães, D. O. (2019). Formação de professores de educação infantil e o PIBID. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 76-99. <https://doi.org/10.1590/198053145997>
- Guterres, I. Silva, & Melo, J. C. de (2021). Formação continuada das educadoras da infância no contexto das interações e brincadeiras: entre os desafios e as possibilidades. *Brazilian Journal of Development*, 7(2), 18392-18410. <http://doi.org/10.34117/bjdv7n2-466>
- Kramer, S., Nunes, M. F. R. & Pena, A. (2020). Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. *Educação e Pesquisa*, (46). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237202>



- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (Eds.). (2002). Relatório mundial sobre violência e saúde. Organização Mundial da Saúde.
- Leite, R. F. D., & Couto, V. V. D. (2021). Autolesão em estudantes adolescentes de uma escola pública Self-injury in adolescent students in a public school Autolesión entre estudiantes adolescentes de una escuela pública. REFACS. <https://doi.org/10.18554/refacs.v10i0.5000>
- Maia, M. G. L. N., & Achkar, A. M. N. E. (2024). Sistema de crenças e práticas educativas do professor frente aos comportamentos autolesivos em crianças da educação infantil. [Dissertação de Mestrado, Universidade Salgado de Oliveira - Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGP/UNIVERSO].
- Mello, A. P. B. de & Sudbrack, E. M. (2019). Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. Revista Internacional de Educação Superior, 5, 019031 - 019031. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653416>
- Ministério da Educação. (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf
- Ministério da Educação. (2009). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf
- Ministério da Educação. (2014). Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014 que prova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. <https://pne.mec.gov.br/>
- Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Curricular Comum. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Moura, M.T.J.A. de. (2005). Escola e Museu de Arte: uma parceria possível para a formação artística e cultural das crianças. Revista Teias: 6(10-11), 12. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23992>
- Nunes, A. J., & Sales, M. C. V. (2016). Violência contra crianças no cenário brasileiro. Ciência Saúde Coletiva, 21 (3), 871-880. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015213.08182014>
- Oliveira, Z., Maranhão, D., Abbud, I., Zurawisk, M. P., Ferreira, M. V., & Augusto, S. (2012). O trabalho do professor na Educação Infantil. Biruta.
- Paschoal, J., de Oliveira, S. M. L., & de Oliveira, M. R. F. (2020). Formação e Construção da Docência na Educação Infantil. Journal Unoeste. <https://doi.org/10.5747/ch.2020.v17.h475>
- Pegoraro, R. F., & Vicentin, M. C. G. (2022). “Comecei para aliviar a dor”: algumas pistas sobre autolesão em adolescentes/jovens. Revista Psicologia em Pesquisa, 16(1), 1-25. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.32538>
- Rates, S. M. M., Melo, E. M. D., Mascarenhas, M. D. M., & Malta, D. C. (2015). Violência infantil: uma análise das notificações compulsórias, Brasil 2011. Ciência Saúde Coletiva, 20 (3), 655-665. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015203.15242014>



Romaro, R. (2017). Autoagressão na infância e na adolescência. Evento organizado pelo Laboratório de Saúde Mental Coletiva – LASAMEC, na Faculdade de Saúde Pública da USP. <https://www.ritaromaro.com.br/qds2>

Santos, E. A. D., Pulino, L. H. C. Z., & Ribeiro, B. S. (2021). Psicologia Escolar e Automutilação na adolescência: Relato de uma intervenção. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021225761>

Sarmiento, T. (2018). Narrativas (auto) biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In: Passeggi, Maria Conceição, da, Bayle, Lani-Bavle, Martine, Furlanetto, Ecleide Cunico, & Rocha, Simone Maria da (Orgs.), *Pesquisa (auto) biográfica em educação infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares* (121-141). EDUFRN.

Silva, A. C. P. da, Danzmann, P. S., Neis, L. P. H., Dotto, E. R., & Abaid, J. L. W. (2021). Efeitos da pandemia da COVID-19 e suas repercussões no desenvolvimento infantil: Uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10(4). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14320>

Silva, A. G. F. da, Araújo, L. de, Dornelas, C. S. M., & Lacerda, A. V. de (2017). A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. *Revista Debates*, 11(1), 25-42. <https://doi.org/10.22456/1982-5269.72132>

Souza, R. A. D. C. de, Cavalcanti, J. B., Castellon, L. A. S., & Camêlo, E. L. S. (2021). Self-injury and School Dropout indicators among Elementary School children and adolescents in the State of Paraíba: a time-series study. *Research, Society and Development*. 10 (11). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19596>

Steenfeldt-Kristensen, C., Jones, C. A., & Richards, C. (2020). The prevalence of self-injurious behaviour in autism: A meta-analytic study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 3857-3873. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04443-1>



CAPÍTULO XXIII

ANÁLISE QUANTITATIVA DA INFLUÊNCIA DOS CONSTITUINTES MENORES NA ESTRUTURA DO CLÍNQUER DO CIMENTO PORTLAND PELO MÉTODO RIETVELD

Ana Natalia Fragoso de Almeida¹¹²; Sandro Marden Torres¹¹³;
Rochanna Alves Silva da Rocha¹¹⁴; Jennef Carlos Tavares¹¹⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-23

RESUMO: As inovações nas análises de difração e fluorescência de raios-X combinadas com a análise de Rietveld são de grande importância em fábricas de cimento, pois permitem a quantificação das fases do clínquer do cimento Portland e, com isso um melhor controle de produção. As principais fases do clínquer não são puras, podendo apresentar diferentes teores de substituição elementar em sua estrutura cristalina que interferem diretamente nas estruturas cristalinas, modificando as propriedades e características do clínquer, devido sua complexidade química e cristalografia. Este estudo consiste numa análise quantitativa da influência dos constituintes menores na estrutura do clínquer do cimento Portland pelo método Rietveld. A composição química das amostras foi determinada por meio de Fluorescência de Raios X (FRX), a composição mineralógica das amostras foi determinada por Difração de Raios X (DRX) e Microscopia Óptica e refinamento estrutural foi obtido pelo método de Rietveld. Nas análises qualitativas obteve-se uma identificação das fases cristalinas presentes no clínquer e a determinação dos polimorfos presentes para as fases silicáticas alita e belita. Nas análises quantitativas de fases, a estratégia adotada para o refinamento estrutural pelo método de Rietveld se mostrou bastante satisfatória de acordo com o Rwp do refinamento. A análise estrutural dos resultados de difração indicou que a presença de enxofre estabilizou o polimorfo de temperatura intermediária C2S- β , com aumento crescente do volume da célula unitária. Observou-se que à medida que o teor enxofre aumenta, houve uma preferência de formação de belita em detrimento da alita.

PALAVRAS-CHAVE: Clínquer Portland. Rietveld. Análise quantitativa. Polimorfos. Silicato tricálcico. Silicato Dicálcico.

QUANTITATIVE ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF MINOR CONSTITUENTS ON THE STRUCTURE OF PORTLAND CEMENT CLINKER USING THE RIETVELD METHOD

ABSTRACT: Innovations in X-ray diffraction and fluorescence analyzes combined with Rietveld analysis are of great importance in cement factories, as they allow the

-
- 112 UFPB. <http://lattes.cnpq.br/2301745743078533>. <https://orcid.org/0000-0001-8047-3120>. E-mail: anataliafa@gmail.com
113 UFPB. <http://lattes.cnpq.br/1050045022082025>. <https://orcid.org/0000-0003-3738-0935>. E-mail: Sandromardentorres@yahoo.co.uk
114 UFPB. <http://lattes.cnpq.br/6857146190138160>. <https://orcid.org/0000-0002-5047-4832>. E-mail: rochanna.alves@gmail.com
115 UFPB. <http://lattes.cnpq.br/8821673295816185>. <https://orcid.org/0000-0002-8054-3106>. E-mail: jenneftavares@gmail.com



quantification of the Portland cement clinker phases and, therefore, better production control. The main phases of clinker are not pure and may present different levels of elemental substitution in their crystalline structure that directly interfere with the crystalline structures, modifying the properties and characteristics of the clinker, due to its chemical complexity and crystallography. This study consists of a quantitative analysis of the influence of minor constituents on the structure of Portland cement clinker using the Rietveld method. The chemical composition of the samples was determined using X-ray Fluorescence (XRF), the mineralogical composition of the samples was determined by X-ray Diffraction (XRD) and Optical Microscopy and structural refinement was obtained using the Rietveld method. Qualitative analyzes identified the crystalline phases present in the clinker and determined the polymorphs present for the alite and belite silicate phases. In quantitative phase analyses, the strategy adopted for structural refinement using the Rietveld method proved to be quite satisfactory according to the refinement Rwp. Structural analysis of the diffraction results indicated that the presence of sulfur stabilized the C2S- β intermediate temperature polymorph, with an increasing increase in unit cell volume. It was observed that as the sulfur content increased, there was a preference for the formation of belite over alite.

KEYWORDS: Portland Clinker. Rietveld. Quantitative analysis. Polymorphs. Tricalcium silicate. Dicalcium Silicate.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o polo cimenteiro do estado da Paraíba é operado por seis unidades fabris na região litorânea por ter solo rico em calcário e por sua localização estratégica no Nordeste. Com o conhecimento da Engenharia de Materiais é possível à atuação nas unidades fabris de cimento, através do domínio do processamento e estrutura das fases presentes no cimento Portland, atuando na otimização da produção.

O cimento Portland (CP) é constituído basicamente por quatro fases principais (Silicato tricálcico – $(\text{CaO})_3\text{SiO}_2$, Silicato dicálcico – $(\text{CaO})_2\text{SiO}_2$, Aluminato tricálcico – $(\text{CaO})_3\text{Al}_2\text{O}_3$, e Ferro aluminato tetracálcico – $(\text{CaO})_4\text{Al}_2\text{O}_3\text{Fe}_2\text{O}_3$), nas quais possuem maior influência na determinação das propriedades, além de compostos menores, como óxidos de cálcio livres, óxidos de sódio e potássio (denominados álcalis do cimento), de magnésio, manganês, fosfato, fluoretos e sulfatos. Estes componentes estão presentes no clínquer e suas presenças e proporções dependem das composições da rocha calcária e argila, além das proporções da mistura destes materiais (Mehta; Monteiro, 2008).



As propriedades do cimento são determinadas não apenas pela composição química, mas pela presença e teor de fases cristalinas. Através da cristalografia é possível fazer um estudo e análise dos cristais presentes em um material, permitindo assim a determinação da sua estrutura cristalina.

Na indústria brasileira de cimento, o método mais utilizado para estimar a potencial composição das fases do clínquer é o cálculo de Bogue, no entanto, os valores obtidos podem estar longe dos valores reais. A utilização de difração de raios-X para análise quantitativa dos compostos do clínquer é ainda pouco difundida na indústria brasileira, normalmente aplicada apenas para a determinação de cal livre pelo método da curva de calibração, ficando o método de Rietveld restrito a laboratórios e institutos de pesquisa (Bogue, 1929; Taylor, 1989).

As inovações nas análises de difração e fluorescência de raios-X combinadas com a análise de Rietveld são de grande importância em fábricas de cimento, pois permitem a quantificação das fases do clínquer e cimento para melhor controle da produção com bons níveis de precisão e agilidade (Saoût, 2011). As fases principais do clínquer não são puras, podendo apresentar diferentes teores de substituição elementar em sua estrutura cristalina. Esses constituintes menores podem interferir diretamente nas estruturas cristalinas modificando as propriedades e características do clínquer devido sua complexa química e cristalografia (Noirfontaine, 2006; De La Torre, 2012).

Diante do exposto, este trabalho compreende uma abordagem à técnica de difração de raios-X em conjunto com o método de Rietveld no estudo quantitativo dos compostos do clínquer e cimento Portland.

CLÍNQUER PORTLAND

O Clínquer, principal componente do cimento Portland, é obtido através de um processo de sinterização, cuja fabricação consiste na mineração e britagem das matérias-primas, seguindo-se de preparação adequada da mistura crua, com posterior queima por volta de 1.450°C em forno rotativo. Quando devidamente moído e misturado nas proporções adequadas com sulfato de cálcio e adições, dará origem ao cimento Portland.



As matérias-primas mais comuns para a fabricação do clínquer são o calcário, argila e minério de ferro, responsáveis em sua composição química pelos principais óxidos componentes do clínquer, CaO, SiO₂, Al₂O₃ e Fe₂O₃ (ABCP, 2002).

O clínquer Portland é constituído basicamente por quatro fases principais (Silicato tricálcico – (CaO)₃SiO₂, Silicato dicálcico – (CaO)₂SiO₂, Aluminato tricálcico – (CaO)₃Al₂O₃, e Ferro aluminato tetracálcico – (CaO)₄Al₂O₃Fe₂O₃), nas quais possuem maior influência na determinação das propriedades, além de compostos menores, como óxidos de cálcio livres, óxidos de sódio e potássio (denominados álcalis do cimento), de magnésio, manganês, fosfato, fluoretos e sulfatos (Mehta; Monteiro, 2008). Além dessas fases principais, podem estar presentes várias outras fases menores: cal, periclásio, arcanita, apthitalita e outros. De La Torre (2012) relata as possíveis fases presentes no clínquer Portland como pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1. Detalhes estruturais das possíveis fases presentes no clínquer Portland (DE LA TORRE 2012).

Fase	Fórmula	Sistema Cristalino Predominante
Alita	Ca ₃ SiO ₅	Monoclínico
Belita	Ca ₂ SiO ₄	Monoclínico
Celita	Ca ₃ Al ₂ O ₆	Cúbico
Ferrita	Ca ₂ AlFeO ₅	Ortorrômico
Cal Livre	CaO	Cúbico
Periclásio	MgO	Cúbico
Arcanita	K ₂ SO ₄	Ortorrômico
Apthitalita	K ₃ Na(SO ₄) ₂	Romboédrico
Thenardita	Na ₂ SO ₄	Ortorrômico
Ca-Langbenita	Ca ₂ K ₂ (SO ₄) ₃	Ortorrômico
Sulfato-Spurrita	Ca ₅ (SiO ₄) ₂ (SO ₄)	Ortorrômico
Ellestedita	Ca ₁₀ (SiO ₄) ₃ (SO ₄) ₃ Cl ₂	Hexagonal
Fluorellestedite	Ca ₁₀ (SiO ₄) ₃ (SO ₄) ₃ F ₂	Hexagonal
Mayenita	Ca ₁₂ Al ₁₄ O ₃₃	Cúbico

O cimento Portland mais simples é constituído por uma mistura de clínquer e gesso, sendo o gesso adicionado a todos os cimentos para controle da pega (endurecimento inicial). A adição de calcário, que pode variar de 5 a 10% em peso, tem como principal função ser um complementador da curva granulométrica do cimento, também possui um papel importante nos mecanismos de hidratação. Com relação às adições ativas, dependendo do tipo utilizado e de seu teor, as normas brasileiras estabelecem oito tipos de cimento Portland.



O desempenho final do cimento está diretamente relacionado, entre outros parâmetros, à composição químico-mineralógica do clínquer, na qual resultam da composição química da farinha, características granulométricas, teor de elementos menores e interação desses parâmetros com as condições de queima e resfriamento no interior do forno rotativo.

SILICATO TRICÁLCICO

A Alita (C_3S) é um dos constituintes essenciais do clínquer (40 a 70%) com influência direta no endurecimento e na resistência mecânica do cimento, em especial nos primeiros dias, pode se apresentar em diferentes polimorfos com pequena variação em sua estrutura cristalina. Sua estrutura cristalina é definida pela presença de tetraedros independentes de SiO_4 unidos por cátions intersticiais de cálcio. O C_3S puro contém 73,7% de CaO e 26,3% de SiO_2 , mas pode apresentar até 4% de impurezas em sua composição química. Os cristais de alita são tubulares, compactos e idiomórficos apresentando, em sua maioria, uma seção hexagonal (Figura 1), com dimensão média entre 25 e 65 μm .

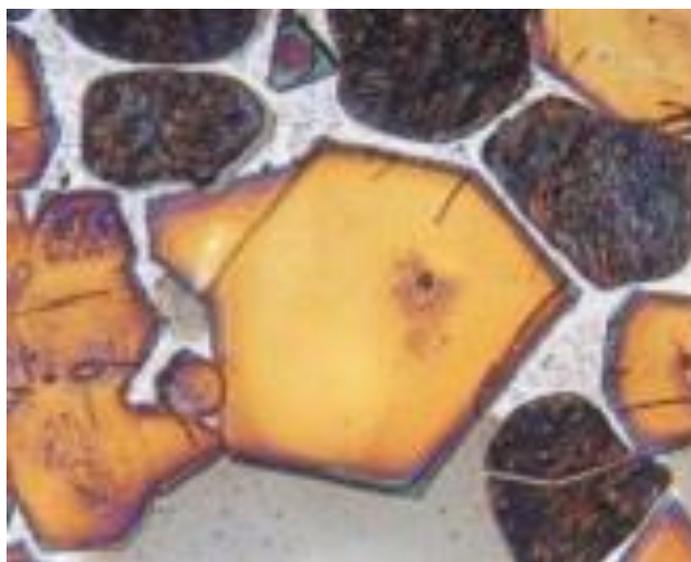


Figura 1. Aspecto microscópico de luz polarizada de reflexão dos cristais de alita (Campbell, 1999).

A diferença estrutural entre os polimorfos da alita afeta diretamente a coordenação dos íons de cálcio e dos átomos de oxigênio nos tetraedros de silício, logo, para cada



polimorfo há inúmeras posições atômicas para o cálcio, com diferentes coordenações, podendo variar entre átomos individuais devido à desordem na orientação dos tetraedros vizinhos (Taylor, 1997).

A cristalização da alita se dá a partir de um líquido a cerca de 1450°C na forma R (romboédrica), transformando-se em formas de mais baixa temperatura com o resfriamento (Figura 2). A alita T1 (triclínica) representa o composto puro quando resfriado à temperatura ambiente. Em clínqueres industriais, devido às substituições iônicas, as modificações mais comuns em temperatura ambiente são M1 e/ou M3 (monoclínica), e T2 ocorre apenas raramente (Taylor, 1997).



Figura 2. Temperaturas de transformações polimórficas da alita (Taylor, 1997).

Em altas temperaturas de formação, pequenos cristais se formam com alto conteúdo de íons substituintes podendo se transformar no polimorfo M3 durante o resfriamento até temperatura ambiente. Em temperaturas mais baixas, formam cristais grandes e pobres em íons substituintes, podendo transformar-se parcial ou completamente no polimorfo M1 (Taylor, 1997; Maki 2004).

Esses polimorfos da alita (M1 e M3) podem influenciar diretamente o desenvolvimento da força durante a hidratação. Stanek e Sulovsky (2002) atribuem à forma polimórfica M1, estabilizada por SO₃, o desenvolvimento de resistências mecânicas 10% superiores quando comparado ao polimorfo M3.

A proporção dos processos de nucleação e cristalização da alita e os teores dos constituintes menores na massa fundida (MgO e SO₃) são fatores decisivos na estabilização do polimorfo. Alta intensidade de nucleação e crescimento cristalino lento e estável juntamente com o aumento de MgO, estabilizam o polimorfo M3. Pelo contrário, a baixa nucleação e alta taxa de crescimento, juntamente com o aumento de SO₃, levam a estabilização do polimorfo M1. É possível encontrar cristais contendo as duas formas



polimórficas M1 e M3, que apresentam geralmente núcleos de M1 e regiões periféricas de M3, isso é possível a partir da deposição do fundido que vai se enriquecendo em MgO no decorrer da cristalização formando M3. O Mg entra na estrutura da alita substituindo o Ca em suas posições cristalográficas (Maki, 1992).

SILICATO DICÁLCIO

A Belita (C_2S), embora ocorra em proporções menores que a alita, é um dos principais constituintes do clínquer (5 a 20%), com influência direta na resistência mecânica do cimento a médias e elevadas idades devido a sua taxa de hidratação mais lenta; apresenta cinco polimorfos bem definidos com estruturas cristalinas nitidamente diferentes. Sua estrutura cristalina é definida pela presença de tetraedros independentes de SiO_4 unidos por íons de cálcio. O C_2S puro contém em média 65% de CaO e 35% de SiO_2 , mas pode apresentar de 4% a 6% de óxidos substituintes ou impurezas em sua composição química, sendo o Al_2O_3 e Fe_2O_3 os principais. Os cristais de belita são arredondados e idiomórficos (Figura 4), com dimensão média entre 20 a 40 μm (Taylor, 1997).

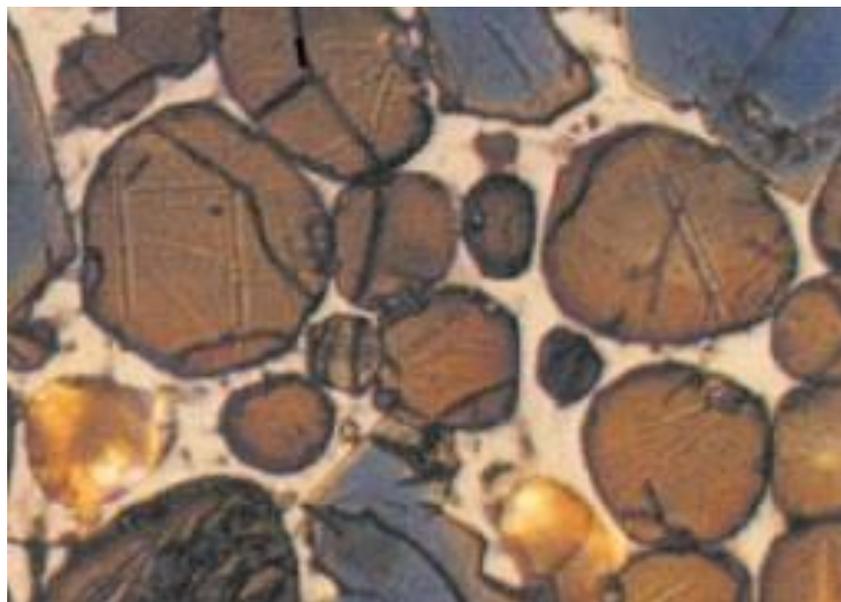


Figura 4. Aspecto microscópico de luz polarizada de reflexão dos cristais de belita (Fonte: Campbell, 1999).



Segundo Mumme (1995), a belita se apresenta em cinco polimorfos distintos onde a estrutura desses cristais é definida pelo arranjo dos íons cálcio e rotação dos tetraedros de silício. Como pode ser visto na figura 5, o polimorfo γ (ortorrômbico) de menor temperatura, estável à temperatura ambiente, transforma-se no polimorfo α_L a 800°C e no polimorfo α_H a 1160°C. Um aquecimento superior a 1425°C produz o polimorfo α (hexagonal). Um resfriamento a 670°C produz o polimorfo β (monoclínico).

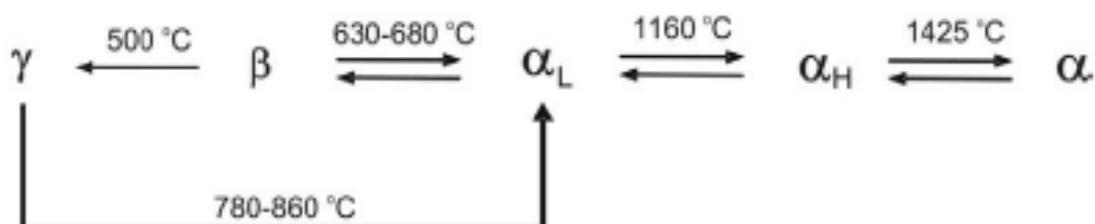


Figura5. Temperaturas de transformações polimórficas da belita – sob pressão atmosférica (Mumme, 1995).

As estruturas dos polimorfos α_H , α_L e β derivam do αC_2S pela perda progressiva de simetria, caracterizada pelas mudanças na orientação dos tetraedros de silício e pequenos deslocamentos dos íons substituintes. Na belita, também ocorre uma alteração no número de coordenação do íon de cálcio para cada polimorfo (Mumme, 1995).

A estrutura da belita é densa, o que dificulta a ocorrência de solução sólida intersticial, sendo esperado que a fase apresente solução sólida do tipo substitucional. Segundo Herfort (1997) a incorporação do enxofre na estrutura da alita e belita se dá nos sítios tetraédricos em substituição ao silício, sendo necessário um balanceamento de cargas a partir da incorporação do alumínio nos mesmos sítios ($3Si^{4+} \leftrightarrow S^{6+} + 2Al^{3+}$).

ALUMINATO TRICÁLCICO

A Celita (C_3A), embora ocorra em proporções bem menores que os silicatos, é também um dos principais constituintes do clínquer (0 a 10%), sendo a fase mais reativa do clínquer, e possui influência direta no tempo de pega do cimento. O C_3A puro não apresenta polimorfo, possui estrutura cristalina cúbica, formada por íons de cálcio e anéis



com seis tetraedros AlO_4 . A modificação polimórfica ocorre por variação composicional em sua estrutura cristalina podendo conter óxidos ou impurezas, em proporção de até 10% em peso, além de que a incorporação de elementos alcalinos pode modificar sua simetria (Taylor, 1997).

No clínquer Portland industrial, o C_3A pode ser encontrado em sua forma cúbica e ortorrômbica ou a mistura de ambas. A forma ortorrômbica (prismática) se mostra como um material intersticial escuro e por vezes pseudotetragonal, só aparecendo quando estão disponíveis teores expressivos de álcalis. Na presença de enxofre, os álcalis, ao invés de serem incorporados pelos aluminatos dão origem aos sulfatos alcalinos. A fase cúbica é constituída de cristais uniformes, xenomórficos a retangulares, com dimensão variando de 1 a 60 μm (Kihara, 1990).

O C_3A juntamente com o C_4AF , compõem a chamada fase intersticial, formada a partir da cristalização do material que se funde durante o processo de clinquerização. A presença dessas fases é fundamental, visto que os óxidos de ferro e alumínio se comportam como fundentes, facilitando as reações de clinquerização e diminuindo a temperatura de formação do clínquer.

FERRO-ALUMINATO TETRACÁLCICO

A Ferrita (C_4AF) é um dos principais constituintes do clínquer (10 a 12%) com baixa reatividade hidráulica e influência direta na resistência à corrosão química do cimento. A ferrita corresponde a um ponto da solução sólida contínua compreendida entre os extremos C_2F ($\text{Ca}_2\text{Fe}_2\text{O}_5$) e o C_2A ($\text{Ca}_2\text{Al}_2\text{O}_5$), supondo que o C_4AF seja a composição mais estável, é utilizada para representação. O C_4AF puro contém em média 46% de CaO e 21% de Al_2O_3 e 33% de Fe_2O_3 (Taylor, 1997).

DIFRAÇÃO DE RAIOS-X

Os raios X são radiações eletromagnéticas que ao incidirem em um material cristalino, interagem com seus elétrons, que serão excitados e vibrarão com a mesma frequência do feixe incidente emitindo raios-X em todas as direções com a mesma



frequência do feixe incidente, logo, cada átomo pode ser visto como uma fonte de emissão esférica de radiação (princípio de Huyghens).

Ao se incidir um feixe de raios-X sobre um cristal, onde os átomos estão regularmente espaçados, cada átomo será uma fonte de emissão esférica de radiação interferindo-se mutuamente. Nestas condições poderá haver interferências construtivas em ângulos determinados pela Lei de Bragg (Equação 1) e/ou interferências destrutivas nas demais direções. A difração ocorrerá quando houver espalhamento dessa radiação incidente ocorrendo interferência construtiva em ângulos específicos. Para que isso seja possível, é necessário que o comprimento de onda da radiação incidente seja da mesma ordem de grandeza da distância entre os planos atômicos da estrutura cristalina (Cullity, 1967).

As superposições de duas ondas podem ocorrer de três modos: dobrando a intensidade, se interferindo ou se anulando completamente. Esta situação é que define o espectro dos Raios-X da análise de uma estrutura cristalina. Considere os planos cristalinos formados por átomos ordenados conforme mostra a Figura 6.

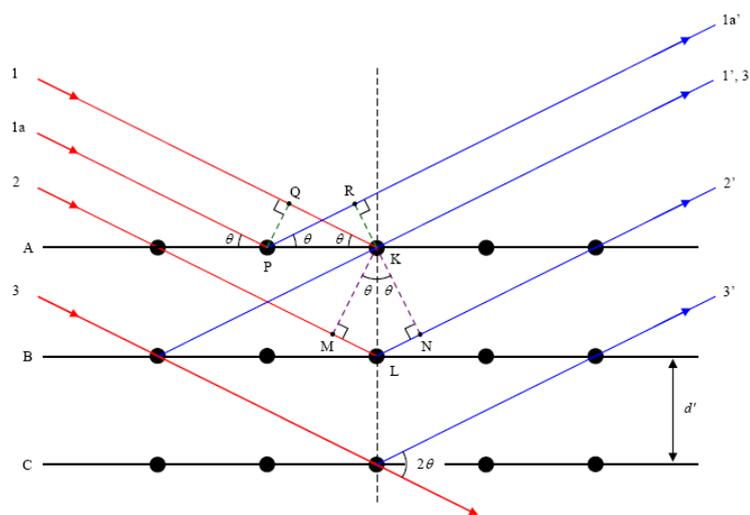


Figura 6. Esquema da difração de Bragg (Fonte: Jenkins, 1996).

A lei de Bragg estabelece as condições necessárias para que as interferências construtivas aconteçam dadas por:



$$n\lambda = 2d\sin\theta \quad (1)$$

Onde: $n = 1, 2, 3, \dots$ λ é comprimento de onda dos raios-X em Angstrom (\AA), d é distância interplanar, θ é o ângulo de incidência ou reflexão do feixe incidente.

A partir do difratogramas obtido para um material, pode-se ler informações sobre as propriedades dos diferentes compostos cristalinos. Materiais cristalinos podem ser analisados de acordo com os seguintes métodos: análise qualitativa e quantitativa de fases, determinação de rede cristalina e parâmetros de rede, refinamento estrutural, determinação do tamanho do cristalito, tensão residual, análise de textura e estudo de defeitos cristalino.

Cada cristal possui uma relação geométrica entre o espaçamento basal e os parâmetros de rede. Ao analisar o padrão de difração de um cristal verificam-se diferentes intensidades para os picos referentes a diferentes planos. Baseado nos aspectos geométricos da Lei de Bragg, espera-se que os picos apresentem a mesma intensidade visto que há interferência construtiva, porém, há vários aspectos físicos que interferem na intensidade. Um aspecto a ser considerado é o fator de espalhamento atômico, que indica o quanto um átomo pode espalhar a um dado ângulo e certo comprimento de onda. Tais interferências podem estar relacionadas a fatores instrumentais, intrínsecos ao material ou à preparação de amostras, que podem influenciar a intensidade, posição angular e a forma dos picos de um difratograma (Klug; Alexander, 1974).

Os principais interferentes instrumentais estão relacionados ao desalinhamento do equipamento e ao uso de fendas e comprimento de onda inadequado. Dentre os fatores intrínsecos à amostra podemos relatar a orientação preferencial de determinados minerais, presença de quantidades significativas de materiais amorfos e temperatura do material. Fatores relacionados à preparação de amostras são considerados as maiores fontes de erro para as três informações fundamentais de cada reflexão: posição angular, intensidade e perfil de pico.



MÉTODO RIETVELD

O método de Rietveld é uma ferramenta de análise estrutural, potencialmente utilizada em análise quantitativa de fases, em especial, para materiais cristalinos não disponíveis na forma monocristalina. O método foi inicialmente desenvolvido para refinamento de dados de difratometria de nêutrons, e após desenvolvimento de funções que descrevem o perfil dos picos para a radiação de raios X, (Malmros; Thomas, 1977; Young, 1977), foi adaptado para ser utilizado na difratometria de raios X.

O método baseia-se em uma simulação do perfil difratométrico a partir das estruturas das fases componentes previamente conhecidas, permitindo a extração de um maior número de informações a partir do difratograma. O método analisa o perfil de padrão difratométrico como um todo e utiliza as intensidades individuais de cada passo angular, permite ainda o refinamento de estruturas cristalinas complexas e a determinação quantitativa de fases a partir do difratograma com ótima precisão (Rietveld, 1969; Will, 2006).

Para aplicação deste método é necessário conhecer a estrutura das fases presentes na amostra e obter informações cristalográficas sobre elas, tais como grupo espacial e posições dos átomos na célula unitária. A partir das estruturas previamente conhecidas, é modelado um difratograma calculado da amostra que determina a intensidade calculada em cada passo angular. O refinamento pelo método de Rietveld consiste na aproximação do perfil difratométrico calculado com o perfil difratométrico observado através do método dos mínimos quadrados.

A quantidade minimizada no refinamento é a função residual S_y dos mínimos quadrados dada por:

$$S_y = \sum W_i (Y_i - Y_{ci})^2 \quad (2)$$

em que:

W_i = peso de uma média ponderada

Y_i = intensidade observada no i ésimo passo,

Y_{ci} = intensidade calculada no i ésimo passo.



Rietveld aplicou um modelo analítico para o cálculo da intensidade para definir um padrão calculado que melhor se ajusta ao padrão observado, dado pela equação:

$$Y_i(\text{calc}) = \sum_{j=1}^{N \text{ fases}} S_j \sum_{k=1}^{N \text{ picos}} L_{Pk} |F_{k,j}|^2 G_j (2\theta_i - 2\theta_{k,j}) A_j P_{k,j} + \text{bkg}_i \quad (3)$$

Onde:

S = Fator de escala

L_{Pk} = Fator de polarização

$|F_{k,j}|^2$ = Fator de estrutura

G_j = Função do perfil de reflexão

A_j = Fator de absorção

$P_{k,j}$ = Função de orientação preferencial

bkg_i = Background

Esta equação contém os parâmetros variáveis necessários para o ajuste do padrão de difração observado. O refinamento leva sempre em consideração a sobreposição dos picos de todas as fases presentes e as contribuições do ruído de fundo. Durante o refinamento, parâmetros denominados globais e específicos de cada fase constituinte e parâmetros instrumentais que afetam fisicamente os difratogramas, podem ser considerados, calculados e compensados, tais como parâmetros geométricos das fases presentes, parâmetros de rede e de perfil (Young, 2002).

MÉTODO RIETVELD APLICADO AO CIMENTO

O método mais utilizado para estimar a composição potencial das fases do clínquer e cimento Portland em cimenteiras é o cálculo de Bogue, a partir da sua análise



química elementar obtida através da Fluorescência de Raios X (Bogue, 1929; Taylor, 1989). No entanto, o teor de fase calculado por esta técnica indireta pode apresentar valores distantes dos valores reais, isto se deve principalmente a três razões: as principais fases do clínquer são soluções sólidas com composições químicas distintas das fases estequiométricas puras; não há certa condição de equilíbrio no forno nem no resfriamento; e presença de fases menores no clínquer (De La Torre, 2012). Como uma abordagem alternativa, a análise quantitativa pelo método Rietveld permite uma medição dos teores das fases presentes no clínquer de forma mais precisa.

As inovações na análise de raios-X combinadas com a análise de Rietveld são de grande importância em cimenteiras, pois permite a quantificação das fases do clínquer e cimento para melhor controle da produção, com bons níveis de precisão e agilidade. As fases principais do clínquer não são puras, podendo apresentar diferentes teores de substituição elementar em sua estrutura cristalina. Esses constituintes menores podem interferir diretamente nas estruturas cristalinas modificando as propriedades e características do clínquer devido sua complexidade química e cristalografia.

As análises quantitativas de fases têm sido um anseio dos técnicos de fabricação no desenvolvimento de uma metodologia segura de quantificação das fases cristalinas do clínquer e do cimento. Desde então, inúmeros estudos têm sido realizados visando uma estratégia de refinamento estrutural e análise quantitativa com bons níveis de precisão e agilidade que possa ser aplicada às indústrias produtoras de cimento.

O trabalho inicial sobre análise quantitativa pelo método Rietveld do clínquer Portland foi publicado em 1993 (Taylor; Aldrige, 1993). Logo depois, outros trabalhos mostraram as vantagens deste método, que não requer padrões ou curvas de calibração (Moller 1995, Meyer et al., 1998).

Segundo Taylor (2000), no final da década de 1990 muitos pesquisadores desenvolveram rotinas experimentais para análise quantitativa das fases do clínquer por difratometria de raios-X, uma vez que as técnicas disponíveis por microscopia óptica e dissolução seletiva eram muito trabalhosas e imprecisas. No entanto, essas metodologias tinham como base a avaliação da altura de picos ou a integração de suas áreas para a montagem de curvas de calibração. Os problemas analíticos relacionados à intensa



sobreposição de picos das principais fases do clínquer juntamente com a presença de diversos polimorfos e dos problemas de cristalinidade, tornam impossíveis as quantificações utilizando esses parâmetros.

De La Torre (2003) desenvolveu um roteiro de análises quantitativas pelo método de Rietveld aplicado a materiais de construções, especialmente cimentos, e revisou a estrutura da alita por difração de raios-X luz síncrotron, difração de nêutrons e método de Rietveld, obtendo uma nova superestrutura do polimorfo M3. Do mesmo modo, Noirfontaine (2006) estabeleceu uma metodologia de quantificação na qual sugeria uma análise visual prévia do polimorfo da alita com base nas cinco janelas angulares descritas por Courtial (2003) e sugeriu o uso do modelo de estrutura (M)Pc independente do polimorfismo presente (M1, M3, M1/M3).

Gobbo (2004) analisou as fases polimórficas cúbica e ortorrômbica do C_3A em oito clínquers industriais utilizando o método de Rietveld e avaliou a precisão desse método por meio de dissolução seletiva. Gomes (2007) analisou as variações polimórficas e determinou as alterações dos parâmetros de rede de cristais de sulfo-belita em laboratório a partir de compostos puros. Saoût (2007) acompanhou a hidratação do cimento quantificando as fases hidratadas pelo método Rietveld.

De La Torre (2011) apresentou a experiência no processo de instalações de controle de qualidade em diversas fábricas de cimento, visando garantir a qualidade dos produtos fabricados, bem como a otimização dos processos de produção através do método de Rietveld. Para tanto, se desenvolveu várias rotinas analíticas ajustadas a cada tipo de material e conjunto de fases.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das relações das composições químicas obtidas a partir da fluorescência de raios X é possível observar que com o aumento do teor de enxofre do combustível nas amostras, houve um aumento da relação enxofre/magnésio do clínquer, como pode ser visto na Figura 8.

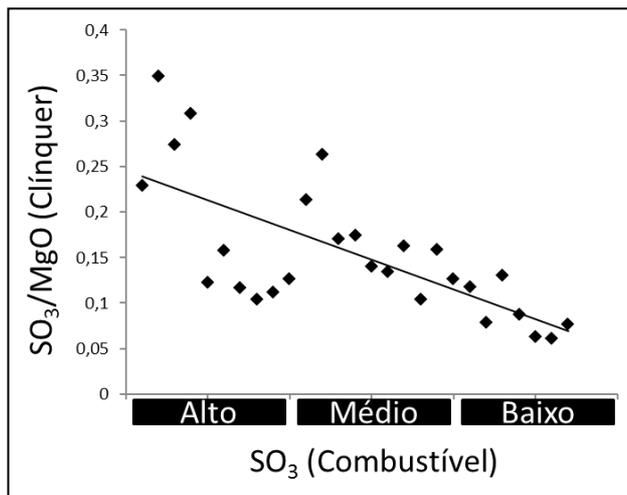


Figura 8. Influência do teor de SO₃ do combustível na relação SO₃/MgO do clínquer.

A partir das análises quantitativas de fases pelo método Rietveld observou-se uma predominância do polimorfo M1 da alita, e também uma sensibilidade do polimorfo beta da belita com a variação do teor de magnésio, que pode ser visualizado na Figura 9.

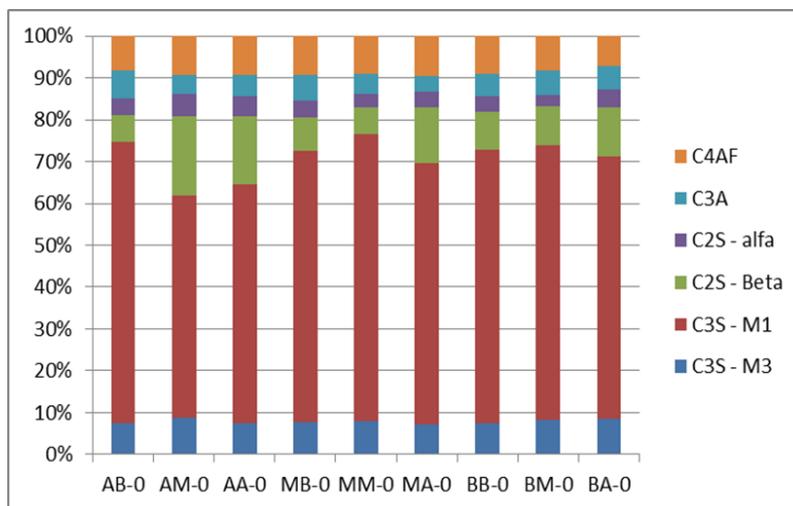


Figura 9. Quantificação mineralógica obtida por DRX-Rietveld para as principais fases do clínquer.

O enxofre possui enorme afinidade principalmente com os álcalis formando os sulfatos alcalinos, como: arcanita, apthitalita e ca-langbeinita. Na ausência de álcalis, o enxofre pode ser incorporado em solução sólida pelas fases silicáticas podendo ocasionar alterações em sua estrutura além da estabilização de polimorfos de mais alta temperatura, o enxofre favorece ainda a formação de belita em detrimento da alita, o que poderá



influenciar uma redução na resistência às primeiras idades do cimento. Como observado na figura 10, as amostras apresentaram uma tendência de formação de belita em detrimento da alita com o aumento do teor de enxofre.

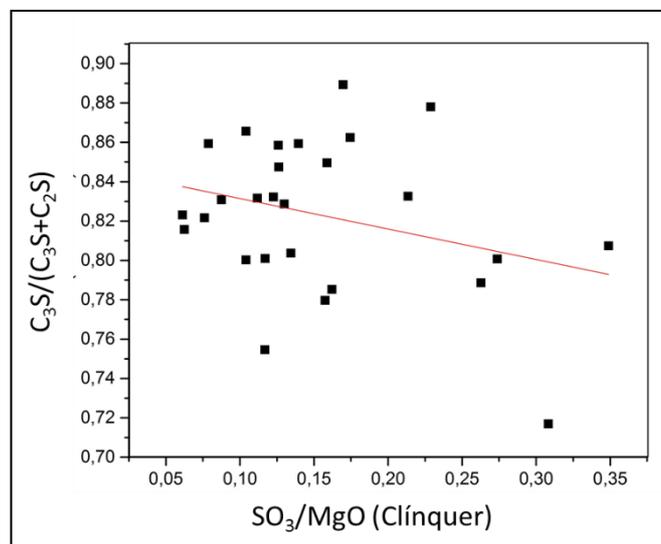


Figura 10. Tendência da formação de belita em função do teor de enxofre.

Segundo Morsli (2007), óxidos alcalinos estabilizam o polimorfo α -C₂S, enquanto a presença de enxofre, sendo incorporado pela belita, estabiliza o polimorfo C₂S-beta além de apresentar uma expansão volumétrica nos cristais. Como esperado os clínqueres estudados apresentaram resultados semelhantes aos do referido trabalho, como pode ser visto na figura 11.

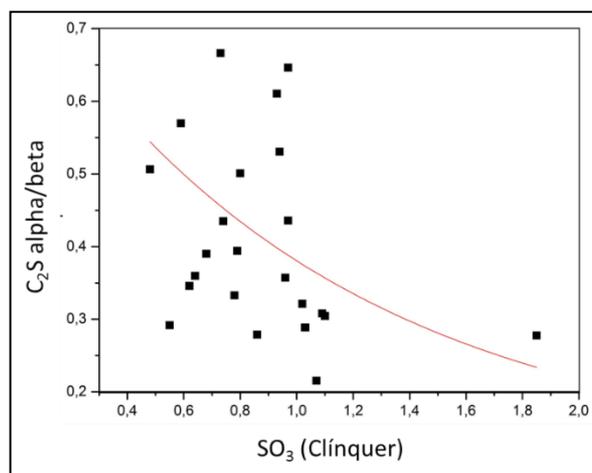


Figura 11. Tendência da estabilização do C₂S-beta em função do teor de enxofre.



A Figura 12 apresenta uma comparação dos resultados obtidos para a análise quantitativa de fases pelo método de Bogue, através dos resultados de análise química de cada amostra, e da composição total das principais fases presentes no clínquer determinado por Rietveld. É possível notar uma diferença nos valores obtidos para cada método, visto que o método de Bogue considera apenas as principais fases do clínquer e admite a composição química das fases estequiométricas puras.

Os teores obtidos para as fases alita e ferrita, respectivamente, apresentaram uma equivalência para os dois métodos abordados. Para a belita e celita, respectivamente, evidenciou-se uma discrepância entre os resultados do cálculo de Bogue e o método de Rietveld. O cálculo de Bogue subestimou o teor real de belita presente nas amostras, que tem influência diretamente no consumo de energia na moagem do cimento e resistência mecânica do cimento a idades avançadas. Para a celita houve uma superestima do teor real presente nas amostras, que tem grande importância sobre a pega e resistência no primeiro dia do cimento.

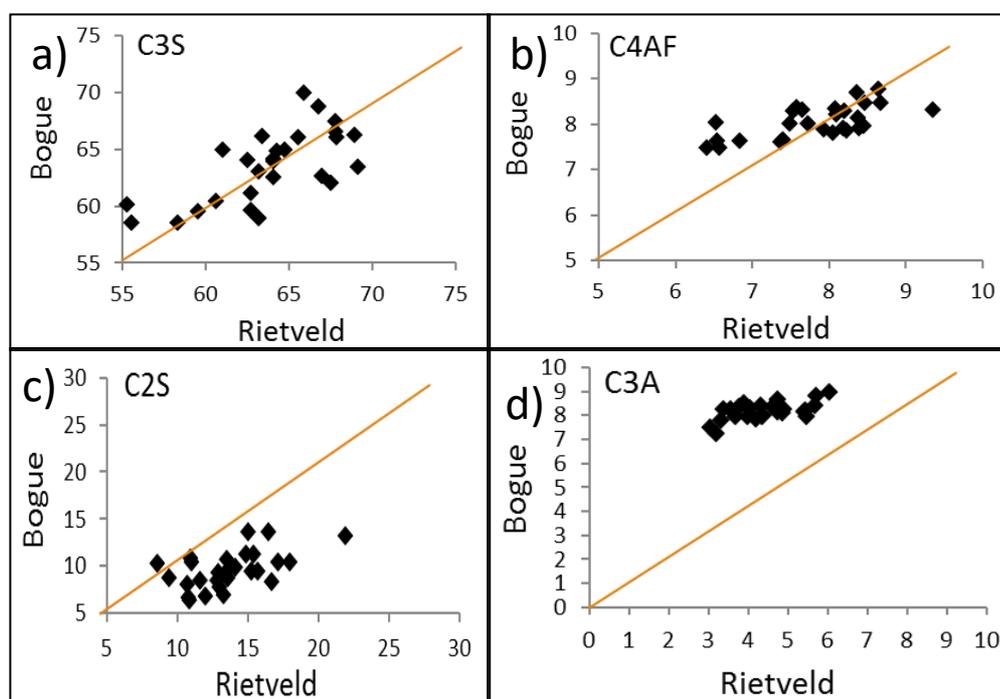


Figura 12. Análise quantitativa da (a) Alita - C3S, (b) Ferrita - C4AF (c) Belita - C2S e (d) Celita - C3A pelo método de Bogue e pelo método de Rietveld (% em peso).



Segundo Herfort (1997), a incorporação do enxofre na estrutura da alita e belita se dá nos sítios tetraédricos em substituição ao silício, sendo necessário um balanceamento de cargas a partir da incorporação do alumínio nos mesmos sítios ($3\text{Si}^{4+} \leftrightarrow \text{S}^{6+} + 2\text{Al}^{3+}$). A redução da quantidade de C3A presente no clínquer pode ser relacionada à incorporação do alumínio nas fases silicáticas juntamente com o enxofre no balanço de cargas do sítio tetraédrico.

A partir do refinamento estrutural foi constatado que os polimorfos C₃S M1 e C₂S beta apresentaram uma pequena expansão volumétrica com o aumento da relação SO₃/MgO (Clínquer), como visto nas Figuras 23.

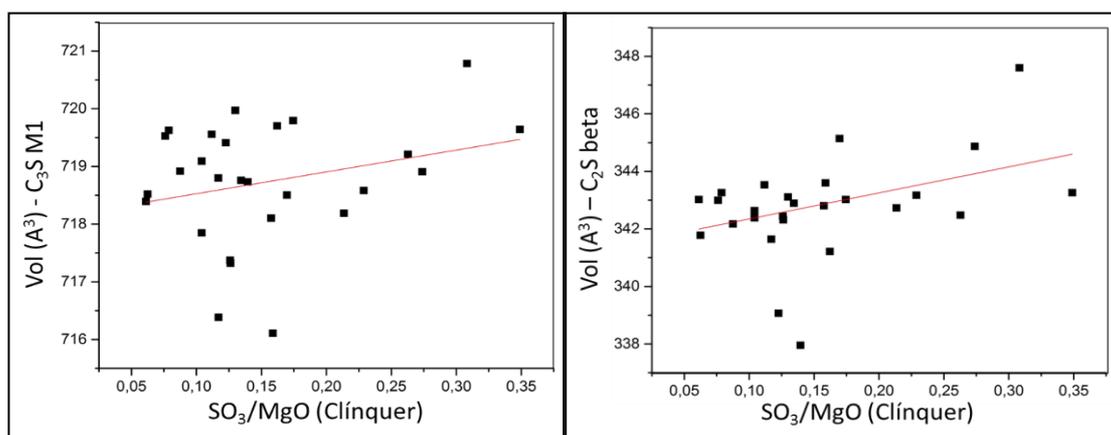


Figura 23. Expansão volumétrica do (a) C₃S-M10 e (b) C₂S-beta em função do teor de enxofre.

A influência dos constituintes menores na mineralogia do clínquer está diretamente relacionada ao tipo e teor das incorporações desses constituintes no retículo cristalino das fases presentes. As análises realizadas nas amostras de clínquer, com o intuito de identificar as fases presentes e observar o efeito da presença de enxofre e magnésio nas fases silicáticas do clínquer Portland resultaram nas seguintes conclusões:

- O aumento do teor de enxofre do combustível promoveu um aumento na relação SO₃/MgO do clínquer.
- O aumento da relação SO₃/MgO do clínquer, promoveu um aumento no teor de belita em detrimento a alita.



- O aumento do teor de enxofre no clínquer favoreceu a estabilização do polimorfo C2S-beta, e a variação de Magnésio afeta o teor do mesmo.

- A quantificação de fase pelo cálculo de Bogue foi equivalente quando comparada com o método de Rietveld no que se refere a Alita e Ferrita, e apresentou resultado diferente, minorando o teor de Belita e majorando o teor de Celita do clínquer.

- Embora as alterações dos elementos magnésio e enxofre nos polimorfos C3S-M1 e C2S-beta tenham ocorrido em menor intensidade, estes ocasionaram uma pequena expansão volumétrica nas estruturas cristalinas.

Neste estudo foi possível evidenciar que tanto o enxofre oriundo do combustível e o magnésio da matéria-prima tem papel na modificação da quantidade e qualidade do produto produzido em escala industrial

A aplicação de conhecimento da ciência dos materiais e cristalografia tem um papel de extrema importância para se entender o processo de produção de cimento Portland, podendo servir como ferramenta chave para a melhoria de produto e busca de melhor qualidade e conseqüentemente da redução da pegada ambiental desse material tão importante para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABCP, Associação Brasileira de Cimento Portland, “Guia básico de utilização do cimento Portland”. São Paulo: ABCP, 2002.

BOGUE R.H. Calculation of the compounds in Portland cement. Industrial and Engineering Chemistry. Vol. 1, p. 192–197, 1929.

CAMPBELL, D.H. Microscopical Examination and Interpretation of Portland Cement and Clinker. Portland Cement Association, 1999.

COURTIAL, M.; NOIRFONTAINE, M. N.; DUNSTETTER, F.; GASECKI, G.; SIGNES-FREHEL, M. Polymorphism of tricalcium silicate in Portland cements: a fast visual identification of structure and superstructure. Powder Diffraction, Vol. 18, p 7-15, 2003.

CULLITY, B.D. Elements of X ray Diffraction. Addison-Wesley Publishing Company, Inc., London, 1967.

DE LA TORRE A.G.; LEON-REINA L.; ARANDA M. A. G. Rietveld Quantitative Phase Analysis of OPC Clinkers, Cements and Hydration Products. Mineralogy & Geochemistry, Vol. 74, p. 169-209, 2012.



DE LA TORRE, A.G.; ALONSO-LLORENTE, H.; ARANDA, M.A.G.; LEON-REINA, L. Últimas novedades en la aplicación del método de Rietveld en el control de calidad de cementos. *Cemento Hormigon*, Vol. 944, p. 16-27, 2011.

DE LA TORRE, A.G.; ARANDA, M.A.G. Accuracy in Rietveld quantitative phase analysis of Portland cements. *Journal of Applied Crystallography*, Vol. 36, p. 1169-1176, 2003.

GOBBO, L.; SANT'AGOSTINO, L.; GARCEZ, L. C3A polymorphs related to industrial clinker alkalies content. *Cement and Concrete Research*, Vol. 34, p. 657-664, 2004.

GOMES, S.D. Incorporação de enxofre no silicato dicálcico do clínquer de cimento Portland: influencia na estabilidade de polimorfos e reatividade hidráulica. Dissertação de mestrado, USP, 2007.

HERFORD, D.; SOERENSEN, J.; COUTHARD, E. Mineralogy of sulfate rich clinker and the potential for internal sulfate attack. *World Cement research and development*, Vol. 28, p. 77-85, 1997.

JENKINS, R.; SNYDER, R. L. Introduction to X-ray powder diffractometry. *Chemical analysis*, Vol. 138, 1996, 544p.

KIHARA, Y.; BATTAGIN, A. F.; CENTURIONE, S. L.; PECCHIO, M. A microscopia do clínquer Portland e seus benefícios tecnológicos. *Anais do II Congresso Brasileiro de Cimento*. São Paulo: ABCP, 1990, p. 241-264.

KLUG, H.P.; ALEXANDER, L.E. *X ray Diffraction Procedures*. John Wiley & sons, Inc., New York, 1974.

MAKI, I. Formation and Microscopic Textures of Portland Cement Clinker Minerals. *Japão*, 2004. 115p.

MAKI, I.; FUKUDA, K.; YOSHIDA, H.; KUMAKI, J. Effect of MgO and SO₃ on the Impurity Concentration in Alite in Portland Cement Clinker. *Journal of the American Ceramic Society*, Vol. 75, p. 3163-3165, 1992.

MALMROS, G.; THOMAS, J. D. Least squares structure refinement based on powder film intensity data. *Journal of Applied Crystallography*. Vol. 10, p. 107-111, 1977.

MEHTA, P. K.; MONTEIRO, P. J. M. *Concreto: Microestrutura, Propriedades e Materiais*. São Paulo: IBRACON, 2008. 751 p.

MEYER, H.W.; NEUBAUER, J.; MALOVRH, S. New quality control with standardless clinker phase determination using the rietveld refinement. *ZKG International*, Vol. 51, p. 152-162, 1998.

MOLLER, H. Standardless quantitative phase analysis of portland cement clinkers. *World Cement*, p. 75-84, 1995.

MORSLI, K.; DE LA TORRE, A. G.; ZAHIR, M.; ARANDA, M. A. G. Mineralogical phase analysis of alkali and sulfate bearing belite rich laboratory clinkers. *Cement and Concrete Research*, Vol. 37, p. 639-646, 2007.

MUMME, W.G.; HILL, R.J.; BUSHNELL, G.W.; SEGNET, E.R. Rietveld crystal structure refinements, crystal chemistry and calculated powder diffraction data for the



polymorphs of dicalcium silicate and related phases. *Neues Jahrbuch fuer Mineralogie Abhandlungen*, Vol. 169, p. 35–68, 1995.

NOIRFONTAINE, M. N.; DUNSTETTER, F.; COURTIAL, M.; GASECKI, G.; SIGNES-FREHEL, M. Application of the Rietveld method to the analysis of anhydrous cement. *Cement And Concrete Research*, Vol. 36, p.54-64, 2006.

NOIRFONTAINE, M.N.; DUNSTETTER, F.; COURTIAL, M.; GASECKI, G.; SIGNES-FREHEL, M. Polymorphism of tricalcium silicate, the major compound of Portland cement clinker – 2. Modelling alite for Rietveld analysis, an industrial challenge. *Cement and Concrete Research*, Vol, 36, p. 54–64, 2006.

RIETVELD, H. M. A profile refinement method for nuclear and magnetic structures. *Journal of Applied Crystallography*, Copenhagen, Vol. 2, p. 65-71, 1969.

SAOÛT, G. L.; FÜLLMANN, T.; KOCABA, V.; SCRIVENER, K.L. Quantitative study of cementitious materials by X-ray diffraction/Rietveld analysis using an external standard. 12th International Congress on the Chemistry of Cement, Montréal, Canada, p. 8-13, 2007.

SAOÛT, G. L.; KOCABA, V.; SCRIVENER, K. Application of the Rietveld method to the analysis of anhydrous cement. *Cement And Concrete Research*, Vol. 41, p.133-148, 2011.

STANEK, T.; SULOVSKEY, P. The influence of the alite polymorphism on the strength of the Portland cement. *Cement and Concrete Research*, Vol. 32, p. 1169–1175, 2002.

TAYLOR H.F.W. Modification of the Bogue calculation. *Advances in Cement Research*. Vol. 2, p. 73-77, 1989.

TAYLOR, H. F. W. *Cement Chemistry*. London: Academic Press, 1997, 475p.

TAYLOR, J. C.; ALDRIGE, L. P. Full-profile Rietveld quantitative XRD analysis of Portland cement: Standard XRD profiles for the major phase tricalcium silicate (C3S: 3CaO.SiO₂). *Powder diffraction*, Vol. 8. p. 138-144, 1993.

TAYLOR, J. C.; HINCZAK, I.; MATULIS, C. E. Rietveld full-profile quantification of Portland cement clinker: The importance of including a full crystallography of the major phase polymorphs. *Powder Diffraction*, Vol. 15, p. 7–18, 2000.

WILL, G. *Powder diffraction: the Rietveld method and two stage method to determine and refine crystal structures from powder diffraction data*. Berlin: Springer, 2006. 224 p.

YOUNG, R. A. *The Rietveld method*. Oxford University Press, 2002.

YOUNG, R. A.; MACKIE, D. B.; VON DREELE, R. B. Application of the pattern fitting structure refinement method to X-ray powder diffractometer pattern. *Journal of Applied Crystallography*, Vol. 10, p. 262-269, 1977.



CAPÍTULO XXIV

POLIMORFISMOS E ESTRUTURAS CRISTALINAS DE QUARTZO EM GRANITOS DO NORDESTE BRASILEIRO

Ana Natalia Fragoso de Almeida¹¹⁶; Sandro Marden Torres¹¹⁷;
Rochanna Alves Silva da Rocha¹¹⁸; Wesley Maciel de Souza¹¹⁹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-24

RESUMO: O desempenho e durabilidade de concretos requer um entendimento profundo das características dos seus componentes: rochas britadas, areia, cimento Portland, água e aditivos químicos. A variabilidade composicional e estrutural das matérias-primas pode levar a situações complexas, com o desenvolvimento de manifestações patológicas danosas aos componentes estruturais. Tais patologias podem afetar pavimentos, elementos de concreto e massa como barragens ou fundações de edificações, obras de infraestrutura ou de parques eólicos. Foi avaliado a variação mineralógica em diversas rochas (67 amostras) de fontes comerciais em estados da região nordeste do Brasil por ensaios de difração de Raios-X (DRX) e fluorescência de Raios-X (FRX) para análise mineralógica qualitativa e quantitativa das amostras incluindo refinamento estrutural da fase mineralógica do quartzo pelo método Rietveld para melhor conhecimento do comportamento do quartzo em amostras naturais. Os resultados da composição química por FRX mostram o alto teor de sílica nas amostras e a influência do mesmo no equivalente alcalino. Os resultados apresentam a variação da composição mineralógica, indicando a predominância de rochas com minerais de quartzo, de feldspatos e micas além de constituintes menores. Para averiguar a estabilidade da fase predominante, fez um estudo do modelo de corpo rígido do quartzo, permitindo variações no comprimento de ligação e ângulos entre o silício e oxigênio. Os resultados apontam para uma possível desordem na organização da estrutura cristalina do quartzo. Estas podem estar relacionadas a processos físicos de formação das rochas dessa região ou ainda processos sofridos ao longo do tempo como o intemperismo.

PALAVRAS-CHAVE: Quartzo. Rietveld. DRX. Refinamento estrutural. Composição Mineralógica.

QUARTZ POLYMORPHISMS AND CRYSTALLINE STRUCTURES IN GRANITES FROM NORTHEAST BRAZIL

ABSTRACT: The performance and durability of concrete requires a deep understanding of the characteristics of its components: crushed rocks, sand, Portland cement, water and chemical additives. The compositional and structural variability of raw materials can lead to complex situations, with the development of pathological manifestations that are

-
- | | | | | |
|-----|-------|---|---|---|
| 116 | UFPB. | http://lattes.cnpq.br/2301745743078533 . | https://orcid.org/0000-0001-8047-3120 . | E-mail:
anataliafa@gmail.com |
| 117 | UFPB. | http://lattes.cnpq.br/1050045022082025 . | https://orcid.org/0000-0003-3738-0935 . | E-mail:
Sandromardentorres@yahoo.co.uk |
| 118 | UFPB. | http://lattes.cnpq.br/6857146190138160 . | https://orcid.org/0000-0002-5047-4832 . | E-mail:
rochanna.alves@gmail.com |
| 119 | UFPB. | http://lattes.cnpq.br/7308947506250141 . | https://orcid.org/0000-0001-8508-3770 . | E-mail:
macielengenharia25@gmail.com |



harmful to structural components. Such pathologies can affect pavements, concrete and mass elements such as dams or building foundations, infrastructure works or wind farms. The mineralogical variation in several rocks (67 samples) from commercial sources in states in the northeast region of Brazil was evaluated using X-ray diffraction (XRD) and X-ray fluorescence (XRF) tests for qualitative and quantitative mineralogical analysis of the samples. including structural refinement of the quartz mineralogical phase using the Rietveld method to better understand the behavior of quartz in natural samples. The results of the chemical composition by XRF show the high silica content in the samples and its influence on the alkaline equivalent. The results show the variation in mineralogical composition, indicating the predominance of rocks with quartz, feldspar and mica minerals in addition to minor constituents. To investigate the stability of the predominant phase, a study was carried out on the rigid body model of quartz, allowing variations in the bond length and angles between silicon and oxygen. The results point to a possible disorder in the organization of the quartz crystalline structure. These may be related to physical processes of rock formation in this region or processes suffered over time such as weathering.

KEYWORDS: Quartz. Rietveld. DRX. Structural refinement. Mineralogical composition.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta a importância da caracterização dos agregados graúdos utilizados na produção de concreto na Região Nordeste do Brasil, enfatizando a análise das suas composições mineralógicas e arranjos cristalinos. A presença de certos minerais, como o quartzo, pode afetar a estabilidade do concreto devido a possíveis reações químicas que comprometem sua durabilidade e desempenho estrutural.

Para realizar essa caracterização, o texto destaca a técnica de difração de raios X, especialmente o método de Rietveld, que permite uma análise quantitativa das fases mineralógicas presentes nos agregados. Essa análise detalhada da estrutura cristalina e possíveis distorções nos arranjos internos dos minerais é crucial para garantir a qualidade e segurança dos componentes estruturais construídos com esses materiais na construção civil.

No entanto, o estudo proposto visa compreender como as características mineralógicas dos agregados graúdos podem influenciar a durabilidade e desempenho do concreto, utilizando técnicas avançadas de análise como a difração de raios X com o método de Rietveld.



ROCHAS

A rocha é definida como um agregado natural de um ou mais minerais, inclusive material não cristalino como vidro vulcânico e matéria orgânica, em proporções definidas e que ocorre em uma extensão considerável constituindo parte essencial da crosta sólida da terra. Algumas rochas são constituídas apenas por um único mineral, mas por ocorrerem em grandes volumes e proporções são consideradas rocha e não mineral. Os minerais presentes em uma rocha podem ser do tipo essenciais, definindo a natureza da rocha, ou do tipo minerais acessórios, que aparecem na rocha em quantidades pequenas e que não afetam sua classificação, podendo servir para definir apenas uma variedade de rocha. As rochas podem ser agrupadas em três grandes grupos, conforme a sua formação: ígneas, metamórficas ou sedimentares. As rochas sedimentares constituem apenas 5% da crosta terrestre, os 95% restantes são de rochas ígneas ou metamórficas (*SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL – CPRM, 2015*).

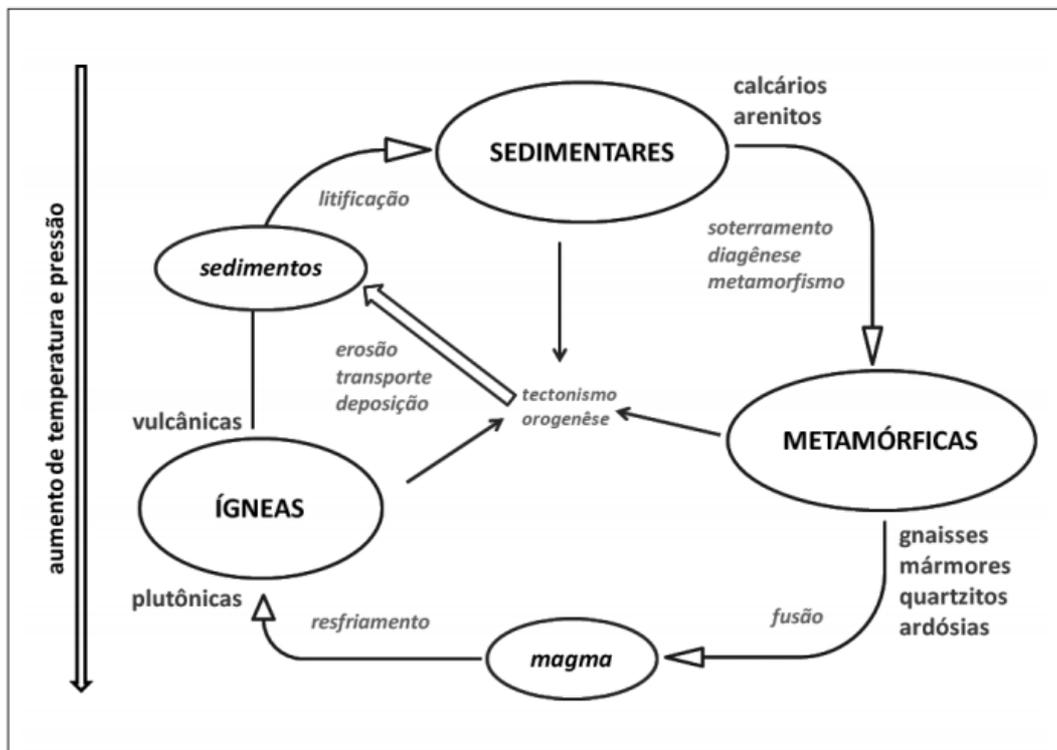


Figura 1. Ciclo das rochas. Fonte: (Frasca, 2013).

Desde a formação das primeiras rochas que surgiram a partir do resfriamento de uma massa inicial, deu início ao chamado ciclo das rochas, uma cadeia complexa de



transformações da matéria, desde muito rápidas até extremamente lentas que determinam modificações geomorfológicas e mineralógicas. Os processos que fazem parte desse ciclo são interconectados e têm como produtos os materiais deslocados, como as rochas, os sedimentos e os solos. A terra é um planeta vivo que continua se modificando através desse ciclo que estabelece a gênese de várias rochas e o relacionamento genético entre elas com as fontes primárias e secundárias das rochas da crosta como pode ser visto na figura 1 a seguir (Carneiro; Gonçalves; Lopes, 2009).

MINERAIS

Os **minerais** são elementos ou compostos químicos inorgânicos, formados naturalmente por meio de processos geológicos e que apresentam uma estrutura molecular bem definida e cristalizada. A estrutura dos minerais é formada a partir das ligações e arranjos entre átomos, que sob condições favoráveis, formam estrutura atômica ordenada cristalina com propriedades físicas específicas. Cada mineral é classificado com base na sua composição química e estrutura cristalina, o oxigênio e silício juntos equivalem a cerca de três quartos da massa da crosta terrestre, isso demonstra a relevância dos minerais (Bland; Rolls, 1998). Os minerais são agrupados em silicatos e não silicatos, onde os silicatos são os principais constituintes de rochas ígneas e vão se formando à medida que a temperatura atinge seus pontos de cristalização. Os minerais da classe dos tectossilicatos são os mais importantes entre os denominados minerais formadores de rocha que resultam em mais de 60% em volume das rochas que constituem a crosta terrestre (Silva; Crispim, 2019; Frascá, 2013; Vlach, 2002). A figura 2 mostra os principais minerais encontrados mais abundantemente na terra e as tabelas 1 e 2 mostram a classificação mineralógica mais comumente utilizada.

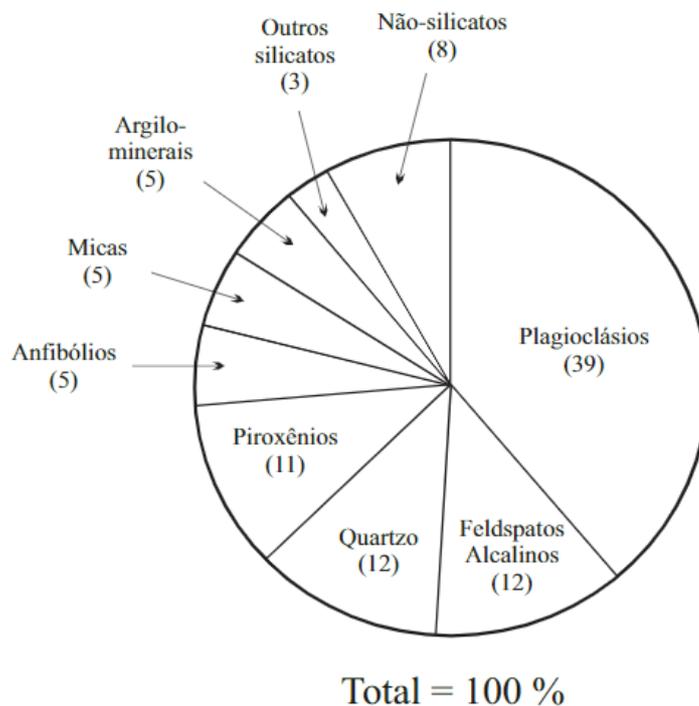


Figura 2. Diagramas ilustrativos da estimativa em volume dos minerais mais abundantes na crosta terrestre. Fonte: (Vlach, 2002).

Tabela 1. Principais minerais formadores das rochas silicosas do grupo dos silicatos. Fonte: Adaptado de (Almeida; Ribeiro, 1998).

Sub-grupo	Mineral	Rocha	
Nesosilicatos	Olivina	Ígneas básicas e ultrabásicas	
	Granada	Metamórficas, Ígneas ultrabásicas e graníticas.	
	Titanita	Ígneas	
	Zircão	Ígneas plutônicas	
Inossilicatos	Piroxênios	Augita	Ígneas básicas e ultrabásicas
		Diopsídio	Metamórficas
	Anfibólios	Hiperstênio	Ígneas básicas e ultrabásicas
		Hornblenda	Ígneas e metamórficas
Filossilicatos	Micas	Muscovita	Metamórficas e ígneas
		Biotita	Ígneas ácidas, intermediárias e metamórficas.
	Argilominerais	Montmorilonita	Sedimentares detríticas e ígneas
	Filossilicatos de alteração	Clorita	Ígneas, sedimentares e metamórficas.
		Serpentina	Metamórficas
		Talco	Metamórficas
Tectossilicatos	Feldspatos	Feldspato Potássico	Ígneas, sedimentares e metamórficas.
		Plagioclásios	Ígneas e metamórficas.
	Sílica	Quartzo	Ígneas, sedimentares e metamórficas.
		Calcedônia	
		Opala	
	Feldspatóides	Nefelina	Ígneas



Zeólitas	Analcita	Ígneas
----------	----------	--------

Tabela 2. Principais minerais formadores das rochas silicosas do grupo dos não silicatos. Fonte: Adaptado de (Almeida; Ribeiro, 1998).

Sub-grupo	Mineral	Rocha
Elementos nativos	Elemento na forma não combinada	Metamórficas
Sulfetos	Pirita	Ígneas, sedimentares e metamórficas
Óxidos e hidróxidos	Magnetita Hematita Ilmenita	Ígneas, sedimentares e metamórficas
Carbonatos	Calcita	Sedimentares e metamórficas

SÍLICA

O grupo da Sílica abrange minerais compostos basicamente por silício e oxigênio, que é um composto eletricamente neutro e não contém outras unidades estruturais a não ser as unidades tetraédricas de (SiO₄), constituídas de 1 átomo de silício rodeado por 4 átomos de oxigênio como pode ser visto na Figura 3. Essa estrutura permite a formação de uma rede cristalina tridimensional através do compartilhamento dos oxigênios com grupos vizinhos. Conseqüentemente, o tetraedro de silício pode ligar-se por meio de um oxigênio através de uma "ponte" a outro tetraedro de silício, dando-se origem a uma grande variedade de estruturas. Existem diferentes maneiras de arranjar os tetraedros de modo a compartilhar todos os oxigênios, gerando estrutura contínua e eletricamente neutra. Estes modos de arranjo geométrico correspondem aos polimorfos (diferentes minerais com a mesma fórmula química) da sílica conhecidos de SiO₂, cada um com suas características específicas. Dentre os polimorfos mais conhecidos estão o quartzo, cristobalita e tridmita.

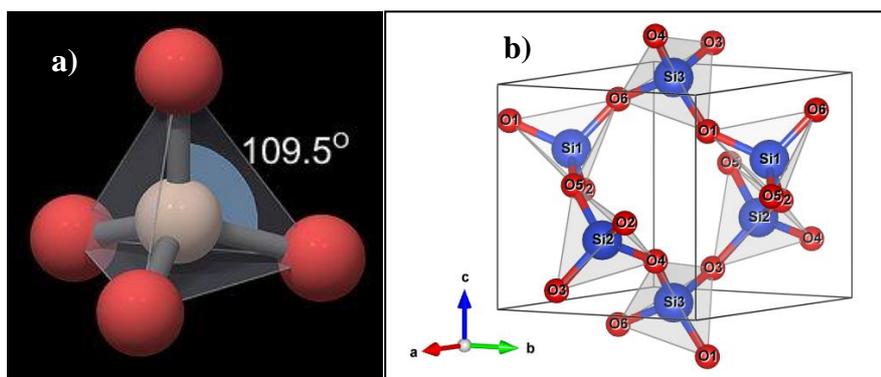


Figura 3. a) Unidade básica do tetraedro de silício e b) Estrutura cristalina do quartzo com o arranjo dos tetraedros de silício.

O quartzo é bastante difundido na crosta terrestre, encontrando-se em veios ou blocos de rochas sedimentares (arenitos, folhelhos e calcários), em diques pegmatíticos e em depósitos secundários originados destes. O quartzo é um constituinte essencial, ou pelo menos comum, da maioria das rochas ígneas, metamórficas e sedimentares, e ao lado dos feldspatos, está entre os minerais mais abundantes na crosta continental (Vlach, 2002; Brito, 2012; Gomes, 2018). Os elevados teores de quartzo estão relacionados com sua elevada estabilidade frente aos processos intempéricos, visto que o quartzo se comporta inerte quimicamente, nas faixas de pH e temperaturas ocorrentes. Uma grande variedade de rochas é usada como agregado em todo o mundo, porém, a presença de quartzo microcristalino e quartzo deformado são indicadores de reatividade das rochas, o que comprometeria o uso das mesmas na construção civil, sendo evidente a importância da realização de estudos que visam melhor conhecimento da estrutura do quartzo (Wenk *et al.*, 2008).

Trease *et al.*, 2017 realizaram um estudo em sílica vítrea onde correlacionou a variação da distribuição da distância Si – O e do ângulo de ligação intertetraédrico Si – O – Si, que demonstrou que a sílica vítrea sofre alterações estruturais irreversíveis mesmo em pressões tão baixas quanto 8 GPa. Na figura 4 é possível observar essa correlação encontrada entre os comprimentos de ligação e distância dos ângulos Si-O-Si. Yu *et al.* (2005) investigaram a estrutura e a difusão dos átomos de Si em excesso na rede da sílica amorfa comparando seu comportamento ao α -quartzo, onde o excesso de átomos de Si pode ser totalmente incorporado na rede amorfa apresentando três tipos de inserção na



rede. Na figura 5 relata-se a inserção do átomo de Si entre a ligação inicial Si-O, a inserção do átomo de Si ligado diretamente a dois átomos de Si e dois átomos de O da rede, ou ainda o átomo de Si inserido no centro da rede amorfa. Richardson (2014) estudou a estrutura de CASH (sílico aluminato de cálcio hidratado) desenvolvendo modelos geométricos de cristal levando em conta variações de comprimento de ligações de Si-O e quantidade de tetraedros de silício presentes na estrutura, observando três conjuntos de valores de comprimento de ligação Si-O e sua variação com a diminuição desses valores com o aumento da conectividade do tetraedro de silício, como pode ser visto na figura 6.

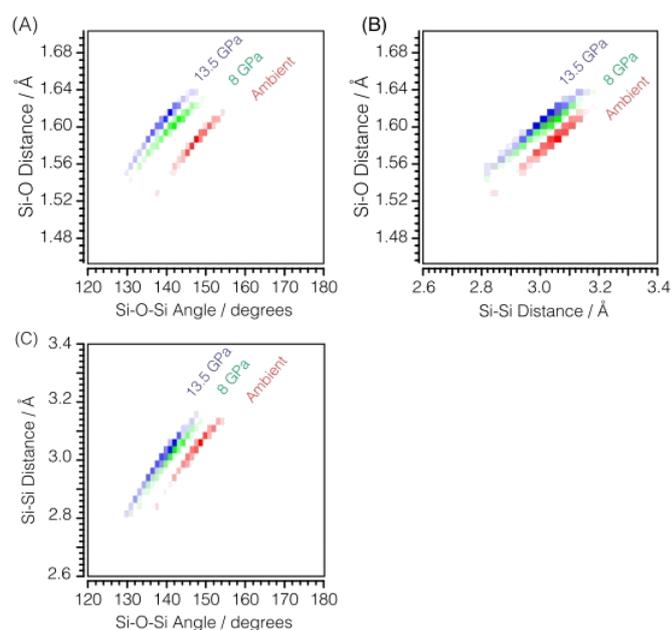


Figura 4. Correlação da variação da distância Si – O e Si – Si e do ângulo de ligação intertetraédrico Si – O – Si. Fonte: WENK *et al.* (2008).

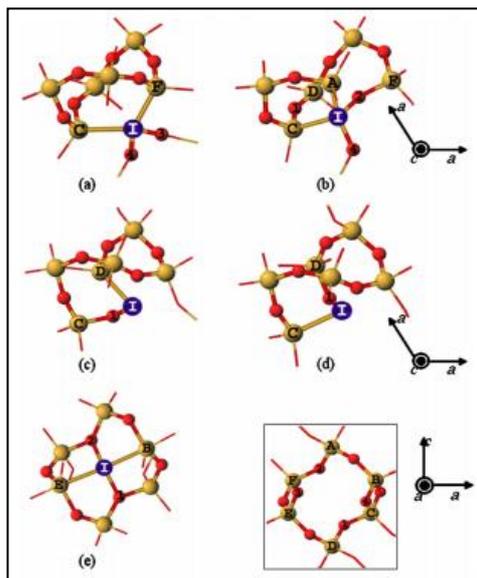


Figura 5. Inserção do átomo de Silício (I) na rede da sílica amorfa e seu comportamento na estrutura cristalina a) e b) átomo I interligado a dois átomos de silício e dois átomos de oxigênio, c) e d) átomo I interligado entre um átomo de silício e um átomo de oxigênio, e e) átomo I localizado no meio do anel aromático interligado entre dois átomos de silício e dois átomos de oxigênio. Fonte: Yu *et al.* (2005).

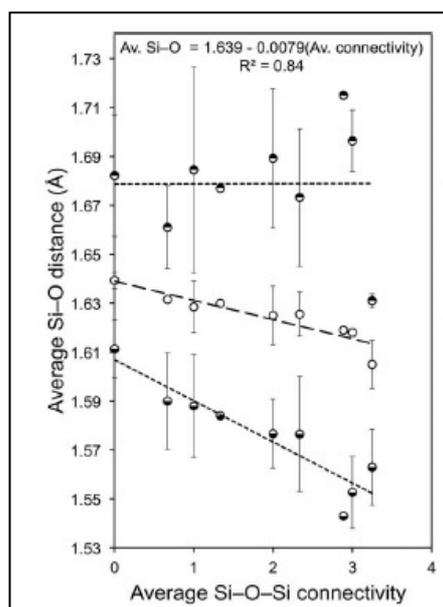


Figura 6. Correlação entre o comprimento de ligação Si-O e a conectividade dos tetraedros de silício de acordo com a ligação Si-O-Si. Fonte: Richardson (2014).

FELDSPATOS

O grupo dos feldspatos é constituído de aluminossilicatos de potássio, sódio e cálcio e são considerados os tectossilicatos mais diversificados. A composição química



dos feldspatos é expressa através de soluções sólidas substitucionais variando a composição dos elementos K, Na e Ca como já citado. Os feldspatos têm propriedades físicas muito similares entre si, no entanto, devido à sua composição química, se agrupam em: álcali- feldspatos e plagioclásios como pode ser visto na figura 7. Ocorrem como minerais essenciais em quaisquer rochas ígneas não ultrabásicas e a proporção relativa entre as séries dos feldspatos alcalinos e plagioclásios é um parâmetro fundamental para a classificação destas rochas. São comuns também em algumas rochas sedimentares e na maioria das rochas metamórficas, em que, trazem importantes subsídios relativos ao grau de maturidade e às condições de metamorfismo, respectivamente. Apesar de quimicamente simples o grupo dos feldspatos apresenta complexidades estruturais bem marcadas. Por um lado, apresentam polimorfismo de ordem-desordem, relacionado ao grau de ordenamento de Si e Al nos sítios tetraédricos, outra complexidade nas séries dos feldspatos alcalinos e, em parte, a dos plagioclásios, é que podem ser representados por soluções sólidas parciais e originar processos de exsolução. Assim, a caracterização adequada dos minerais deste grupo deve enfatizar também o estado estrutural e eventuais microestruturas presentes, que se relacionam às temperaturas, à cinética do ambiente de cristalização e à história de resfriamento e interação com soluções presentes no sistema após a sua cristalização (Vlach, 2002; Luz, Lins; Coelho, 2008; Segemar, 2000).

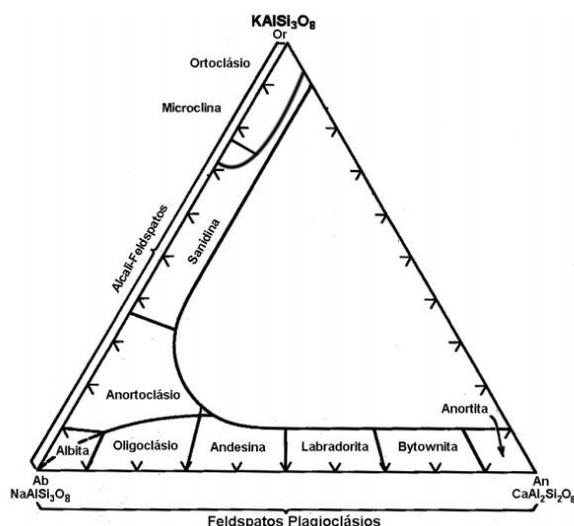


Figura 7. Diagrama da variação da composição dos feldspatos. Fonte: Adaptado (Klein; Hurlbut, 1985).



MICA

O grupo das micas constitui uma série de minerais caracterizados por uma estrutura em lâminas que lhe conferem um hábito de folha e escama que permite uma esfoliação em lâminas finas. São aluminossilicatos similares na composição química que cristalizam no sistema monoclínico ainda que em conjunto os cristais tendam a uma forma pseudo-hexagonal resultante da superposição de um grande número de lâminas. Por sua composição e estrutura cristalina formam parte do grupo dos filossilicatos que têm a divisão basal altamente perfeita que é explicada pela disposição hexagonal de seus átomos ao longo de planos sucessivamente paralelos. Dentre os principais tipos de mica podemos citar a biotita e muscovita que se apresentam em variados ambientes geológicos tanto em rochas ígneas como sedimentares e metamórficas. A muscovita $[KAl_2(AlSi_3O_{10})(OH,F)_2]$ apresenta cristais de hábito tabular e contornos hexagonais formando agregados de folhas compactos. A biotita $[K(M,Fe)_3(AlSi_3O_{10})(OH)_2]$ apresenta cristais prismáticos que se definem por agregado de folhas. As folhas da muscovita e biotita são unidas entre si por forças de van der Waals, o que explica a clivagem basal (Brito, 2012; Segemar, 2000).

DIFRAÇÃO DE RAIOS-X

Os raios X são radiações eletromagnéticas que ao incidirem em um material cristalino, interagem com seus elétrons, que serão excitados e vibrarão com a mesma frequência do feixe incidente emitindo raios-X em todas as direções com a mesma frequência do feixe incidente, logo, cada átomo pode ser visto como uma fonte de emissão esférica de radiação (princípio de Huyghens).

Ao se incidir um feixe de raios-X sobre um cristal, onde os átomos estão regularmente espaçados, cada átomo será uma fonte de emissão esférica de radiação interferindo-se mutuamente. Nestas condições poderá haver interferências construtivas em ângulos determinados pela Lei de Bragg (Equação 1) e/ou interferências destrutivas nas demais direções. A difração ocorrerá quando houver espalhamento dessa radiação incidente ocorrendo interferência construtiva em ângulos específicos. Para que isso seja possível, é necessário que o comprimento de onda da radiação incidente seja da mesma



ordem de grandeza da distância entre os planos atômicos da estrutura cristalina (Cullity, 1967).

As superposições de duas ondas podem ocorrer de três modos: dobrando a intensidade, se interferindo ou se anulando completamente. Esta situação é que define o espectro dos Raios-X da análise de uma estrutura cristalina. Considere os planos cristalinos formados por átomos ordenados conforme mostra a Figura 8.

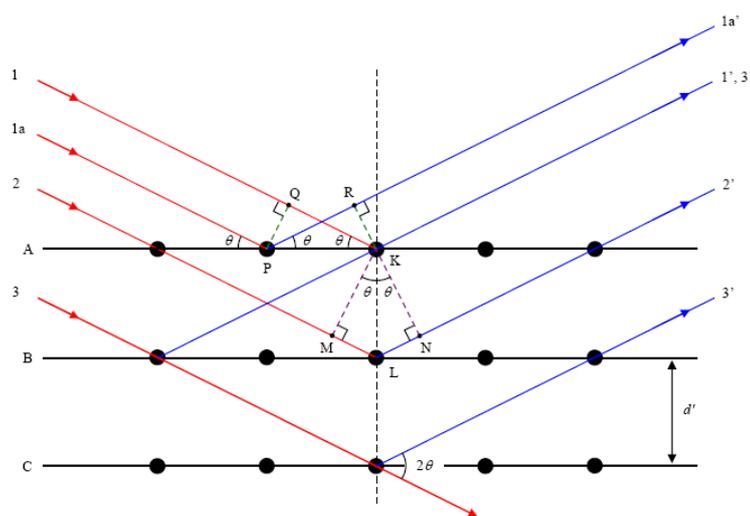


Figura 8. Esquema da difração de Bragg. Fonte: (Jenkins, 1996).

A lei de Bragg estabelece as condições necessárias para que as interferências construtivas aconteçam dadas por:

$$n\lambda = 2d\sin\theta \quad (1)$$

Onde: $n = 1, 2, 3, \dots$ λ é comprimento de onda dos raios-X em Angstrom (\AA), d é distância interplanar, θ é o ângulo de incidência ou reflexão do feixe incidente.

Cada cristal possui uma relação geométrica entre o espaçamento basal e os parâmetros de rede. Ao analisar o padrão de difração de um cristal verificam-se diferentes intensidades para os picos referentes a diferentes planos. Baseado nos aspectos geométricos da Lei de Bragg espera-se que os picos apresentem a mesma intensidade visto que há interferência construtiva, porém, há vários aspectos físicos que interferem na intensidade. Um aspecto a ser considerado é o fator de espalhamento atômico, que indica



o quanto um átomo pode espalhar a um dado ângulo e certo comprimento de onda. Tais interferências podem estar relacionadas a fatores instrumentais, intrínsecos ao material ou à preparação de amostras, que podem influenciar a intensidade, posição angular e a forma dos picos de um difratograma (Klug; Alexander, 1974).

O aspecto mais importante dos cálculos de intensidade é o fator de estrutura. Este termo refere-se à interferência entre os átomos de dispersão em uma célula unitária de um cristal. Se houver mais de um átomo em uma célula unitária (por exemplo, uma rede cúbica centrada na face tem quatro átomos em uma célula unitária), a intensidade de certos planos cristalográficos pode se tornar extinta devido à interferência entre átomos em diferentes planos (Bleicher; Sasazaki, 2000). O fator de estrutura de intensidade pode ser calculado pelo fator de estrutura F_{hkl} como mostra a Equação 2.

$$F_{hkl} = \sum_n^N f_n \exp [2\pi i(hu_n + kv_n + lw_n)] \quad (2)$$

Assim como o fator de espalhamento atômico (f), o fator de estrutura é um quociente de duas amplitudes, no caso, a amplitude da onda espalhada por todos os átomos da célula unitária e a amplitude da onda espalhada por um elétron, ou seja, deve-se calcular o somatório para todos os N átomos na célula unitária. A razão de F ser um número complexo (observe o i no expoente de e) é que ele expressa tanto a amplitude quanto a fase da onda.

A partir do difratogramas obtido para um material é possível ler informações sobre as propriedades dos diferentes compostos cristalinos. Materiais cristalinos podem ser analisados de acordo com os seguintes métodos: análise qualitativa e quantitativa de fases, determinação de rede cristalina e parâmetros de rede, refinamento estrutural, determinação do tamanho do cristalito, tensão residual, análise de textura e estudo de defeitos cristalino.

Certas propriedades intrínsecas ao material, fatores instrumentais geométricos e outros relacionados à preparação de amostras podem influenciar na intensidade, posição e perfil dos picos presentes em um difratograma. Tais aspectos são extremamente relevantes, pois afetam diretamente a qualidade do difratograma, visto a importância da



largura e intensidade dos picos difratados na determinação de tamanhos de grãos e parâmetros de rede, assim como a posição dos picos na determinação correta de espaçamentos interplanares.

Os principais interferentes instrumentais estão relacionados ao desalinhamento do equipamento e ao uso de fendas e comprimento de onda inadequado. A radiação $K\alpha$ é a radiação de interesse na difratometria de raios X e é composta por duas radiações $K\alpha_1$ e $K\alpha_2$ que têm comprimentos de onda muito próximos onde nem sempre são individualizadas em picos separados, sendo responsáveis pela assimetria dos picos principalmente em baixos ângulos. O comprimento de onda utilizado na radiação deve satisfazer a Lei de Bragg para que haja interferências construtivas, o comprimento de onda errado causa alterações no background, perda de resolução do difratograma e perda da intensidade de picos de fases cristalinas. A utilização de uma abertura maior na fenda divergente para o feixe incidente resulta em aumento das intensidades dos picos, por outro lado, fendas divergentes mais estreitas restringem a incidência dos raios X e garantem que o porta amostras não seja irradiado, evitando que picos do material do porta amostras apareçam no difratograma (Cullity, 1967; Klug; Alexander, 1974; Mccusker, 1999).

Dentre os fatores intrínsecos à amostra podemos relatar a orientação preferencial de determinados minerais que corresponde à tendência dos cristais de um mineral moído de se orientarem em determinadas direções segundo um plano cristalográfico preferencial ocasionando aumento das intensidades dos picos correspondentes aos planos de clivagem levando à alteração das intensidades relativas das reflexões dos planos cristalográficos podendo, ainda, gerar deslocamento de picos, presença de quantidades significativas de materiais amorfos que modifica o background dos difratogramas, tornando-o não linear. Tal fenômeno pode causar dificuldades na separação de picos pouco intensos, que não se destacam claramente do background e temperatura do material, que em maiores temperaturas, a amplitude das vibrações aumenta resultando em expansão da célula unitária com conseqüente modificação nas distâncias interplanares e deslocamento de picos podendo ainda diminuir as intensidades dos picos difratados e causar aumento da intensidade de background (Gobbo, 2003; Antoniassi, 2010).



Fatores relacionados à preparação de amostras são considerados as maiores fontes de erro para as três informações fundamentais de cada reflexão: posição angular, intensidade e perfil de pico. A superfície da amostra precisa ficar perfeitamente nivelada à superfície da porta amostra para garantir a geometria parafocal Bragg-Brentano evitando o deslocamento das posições dos picos. As amostras em forma de pó garantem que todos os planos cristalinos estejam expostos ocorrendo a reflexão de todos os planos possíveis possibilitando a determinação dos picos.

MÉTODO RIETVELD

O método de Rietveld é uma ferramenta de análise estrutural, potencialmente utilizada em análise quantitativa de fases, em especial, para materiais cristalinos não disponíveis na forma monocristalina. O método foi inicialmente desenvolvido para refinamento de dados de difratometria de nêutrons, e após desenvolvimento de funções que descrevem o perfil dos picos para a radiação de raios X, (Malmros; Thomas, 1977; Young, 1977), foi adaptado para ser utilizado na difratometria de raios X.

O método baseia-se em uma simulação do perfil difratométrico a partir das estruturas cristalinas, permitindo a extração de um maior número de informações a partir do difratograma. O método analisa o perfil de padrão difratométrico como um todo e utiliza as intensidades individuais de cada passo angular, permite ainda o refinamento de estruturas cristalinas complexas e a determinação quantitativa de fases a partir do difratograma com ótima precisão (Rietveld, 1969; Will, 2006).

Rietveld aplicou um modelo analítico para o cálculo da intensidade para definir um padrão calculado que melhor se ajusta ao padrão observado, dado pela equação:

$$Y_i(\text{calc}) = \sum_{j=1}^N \text{fases} S_j \sum_{k=1}^N \text{picos} L_{Pk} |F_{k,j}|^2 G_j (2\theta_i - 2\theta_{k,j}) A_j P_{k,j} + bkg_i \quad (4)$$

Onde:

S = Fator de escala



L_{Pk} = Fator de polarização

$|F_{k,j}|^2$ = Fator de estrutura

G_j = Função do perfil de reflexão

A_j = Fator de absorção

$P_{k,j}$ = Função de orientação preferencial

bkg_i = Background

Esta equação contém os parâmetros variáveis necessários para o ajuste do padrão de difração observado. O refinamento leva sempre em consideração a sobreposição dos picos de todas as fases presentes e as contribuições do ruído de fundo. Durante o refinamento, parâmetros denominados globais e específicos de cada fase constituinte e parâmetros instrumentais que afetam fisicamente os difratogramas, podem ser considerados, calculados e compensados, tais como parâmetros geométricos das fases presentes, parâmetros de rede e de perfil (Young, 2002; Mccusker, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das relações da composição química obtidos a partir de fluorescência de raios X é possível observar que com o aumento do teor de sílica nas amostras, houve um aumento do equivalente alcalino, como pode ser visto na Figura 9.

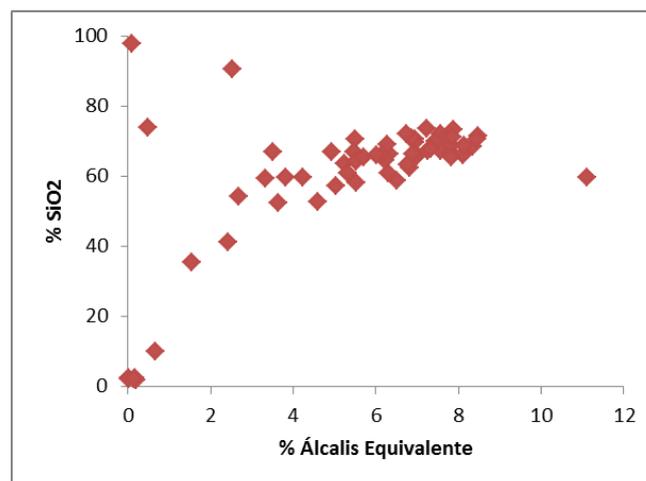


Figura 9. Influência do teor de sílica no equivalente alcalino.



A figura 10 mostra o padrão de distribuição mineralógica encontrada na região Nordeste, obtido a partir da quantificação de fases pelo método de Rietveld, evidenciando a importância das fases dos silicatos que resultam em uma maior porcentagem dentre os denominados minerais formadores de rocha que constituem a crosta terrestre, como relatado anteriormente na Figura 2 por VLACH (2002). Observa-se o caráter dominante do quartzo sobre os outros minerais, esse elevado teor de quartzo pode estar relacionado com sua elevada estabilidade frente aos processos intempéricos. Esse mineral se comporta inerte quimicamente, nas faixas de pH e temperaturas ocorrentes.

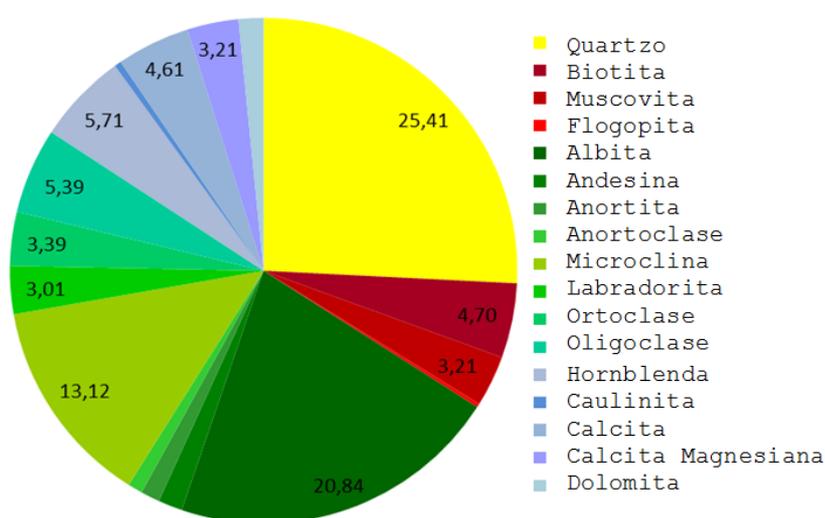


Figura 10. Distribuição mineralógica de agregados graúdos do Nordeste.

Mediante os resultados, foi constatado que as rochas apresentaram composição mineralógica semelhante como o quartzo, feldspatos, mica e hornblenda, com exceção de poucas amostras que se classificam do tipo rocha calcária.

A partir do refinamento estrutural realizado a partir da introdução de uma descrição de corpo rígido do quartzo com o método de Rietveld, observou-se uma estrutura cristalina semelhante da estrutura original do quartzo como pode ser visto na figura 11, mas com algumas diferenças de ligações entre alguns átomos.

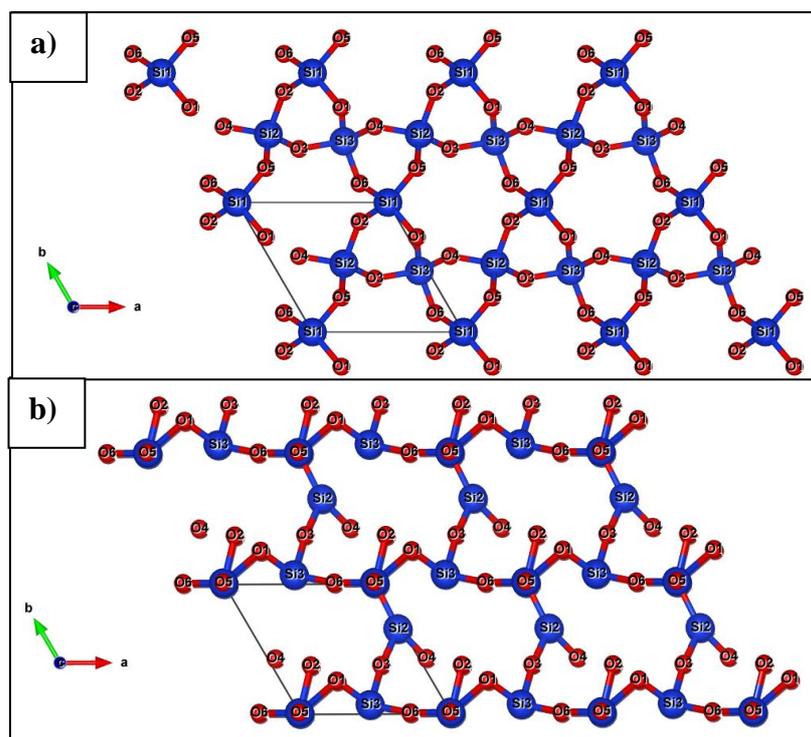


Figura 11. Comparação entre as estruturas cristalinas do quartzo a) original, e b) novo modelo estrutural.

De acordo com os limites de comprimento de ligação Si-O estabelecidos em mínimo e máximo de 1,59Å e 1,70Å respectivamente, com base nos estudos de Trease (2017) e Richardson (2014), vimos que o refinamento desses valores permitiu que os átomos de oxigênio se aproximassem e se afastassem do silício a partir do valor teórico original sugerindo assim que ocorre uma distorção nos tetraedros de silício que só é perceptível após essa flexibilização das ligações. As distâncias Si-Si apresentam correlação com os ângulos Si-O-Si devido a uma interdependência entre eles, visto que quanto mais próximos os átomos de silício menor será o ângulo entre eles, esse mesmo comportamento foi observado por Trease (2017) em amostras de vidro industrial.

As análises realizadas nas amostras de agregado graúdo, com o intuito de identificar as fases mineralógicas presentes e observar o comportamento da estrutura cristalina após o refinamento estrutural resultaram nas seguintes conclusões:

A análise de composição mineralógica evidenciou a predominância de rochas constituídas de quartzo, micas (muscovita e biotita), feldspatos (albita, microclíneo, labradorita, oligoclásio e ortoclásio) e constituintes menores como a hornblenda, esses



minerais são característicos de rochas metamórficas do tipo gnaisse e de rochas ígneas do tipo granito. Os parâmetros de rede demonstraram uma estabilidade mineral em concordância com a literatura que prevê grande estabilidade estrutural dessas fases, o volume das células unitárias prevaleceu sobre a variação dos parâmetros unitários de rede e apresentaram correlação com a variação dos mesmos.

A flexibilização do comprimento de ligação e ângulos entre o Silício e Oxigênio a partir do modelo de corpo rígido do quartzo resultou em uma possível desordem na organização do arranjo cristalino do quartzo, indicando que os quartzos provenientes das rochas naturais podem apresentar distorções em sua estrutura interna. Estas podem estar relacionadas a processos físicos de formação das rochas dessa região ou ainda processos sofridos ao longo do tempo como o intemperismo.

Portanto, a investigação dos polimorfismos e estruturas cristalinas do quartzo presentes nos granitos do Nordeste Brasileiro revela-se crucial para compreender a reatividade desses materiais na construção civil. Através da aplicação de técnicas avançadas como a difração de raios X com o método de Rietveld, foi possível quantificar e analisar as fases mineralógicas presentes nos agregados graúdos, oferecendo insights fundamentais sobre possíveis distorções em suas estruturas internas. Este estudo não apenas aprimora o entendimento sobre a composição e comportamento dos materiais utilizados na construção, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento de práticas mais seguras e sustentáveis na utilização de recursos minerais na região Nordeste do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. F. M; RIBEIRO, A. C. O. A Terra em transformação. In: OLIVEIRA, A.M.S; BRITO, S. N. A. (Ed.). Geologia de Engenharia. São Paulo: Associação Brasileira de Geologia de Engenharia (ABGE), 1998. P.7-13.
- BLAND, W.; ROLLS, D. 1998. Weathering: An introduction to the scientific principles. Arnold, London.
- BRANCO, P. M. Rochas. *Serviço Geológico do Brasil – CPRM*, 2015.
- CARNEIRO, C. D. R.; GONÇALVES, P. W.; LOPES, O. R. O Ciclo das Rochas na Natureza. 2009. *Terræ Didática*, 5(1):50- 62.



- CULLITY, B.D. Elements of X ray Diffraction. Addison-Wesley Publishing Company, Inc., London, 1967.
- FRASCÁ, M. H. B. O. Tipos De Rochas Ornamentais E Características Tecnológicas. In: VIDAL, F. W. H.; AZEVEDO, H. C. A.; CASTRO, N. F. (Eds). Tecnologia de rochas ornamentais: pesquisa, lavra e beneficiamento. Rio de Janeiro: CETEM/MCTI, 2013. Cap. 2, p.43-97.
- FRASCÁ, M. H. B. O.; SARTORI, P.L.P (1998) Minerais e Rochas. In: Oliveira, A.M.S.; BRITO, S.N.A. (Ed) Geologia de Engenharia. São Paulo: ABGE. P15-38.
- JENKINS, R.; SNYDER, R. L. Introduction to X-ray powder diffractometry. Chemical analysis, Vol. 138, 1996, 544p.
- KLEIN, C.; HURLBUT, C. S. Jr. Manual of Mineralogy: (after James D. Dana). 20 ed. New York: John Wiley & Sons, Inc. 1985. 596 p.
- MALMROS, G.; THOMAS, J. D. Least squares structure refinement based on powder film intensity data. Journal of Applied Crystallography. Vol. 10, p. 107-111, 1977.
- RICHARDSON, I. G. Model structures for C-(A)-S-H(I). Acta Crystallogr B Struct Sci Cryst Eng Mater. 2014.
- RIETVELD, H. M. A profile refinement method for nuclear and magnetic structures. Journal of Applied Crystallography, Copenhagen, Vol. 2, p. 65-71, 1969.
- SILVA, M V C; CRISPIM, A B. Geologia Geral. Fortaleza - EdUECE, 2019.
- TREASE, N.M., et al. Bond length-bond angle correlation in densified silica—Results from 17O NMR spectroscopy. The Journal of Chemical Physics. 2017.
- VLACH, S. R. F. A classe dos tectossilicatos: guia geral da teoria e exercício. Geologia USP. Série Didática 2002, 49p.
- VLACH, S. R. F. A classe dos tectossilicatos: guia geral da teoria e exercício. Geologia USP. Série Didática 2002, 49p.
- WENK, H. R.; MONTEIRO, P. J. M.; SHOMGLIN, K. 2008. Relationship between aggregate microstructure and mortar expansion. A case study of deformed granitic rocks from Santa Rosa mylonite zone. Journal of Materials and Science, 43, 1278-1285.
- WILL, G. Powder diffraction: the Rietveld method and two stage method to determine and refine crystal structures from powder diffraction data. Berlin: Springer, 2006. 224 p.
- YU, D.; HWANG, G. S.; KIRICHENKO, T. A.; BANERJEE, S. K. Structure and Diffusion of Excess Si Atoms in SiO₂. Phys. Rev. B: Condens. Matter Mater. Phys. 2005, 72.



CAPÍTULO XXV

ATRAVESSAMENTO DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR

Ludmila Lins Bezerra¹²⁰; Armando Paulo Ferreira Loureiro¹²¹;

Isilda Teixeira Rodrigues¹²².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.06-25

RESUMO: A educação, em seu sentido amplo, abrange a aprendizagem ao longo da vida, e como direito de todos/as, deveria funcionar de maneira comprometida com a construção igualitária nos aspectos de acesso e desenvolvimento cognitivo, social e crítico do sujeito. No entanto, ainda há o atravessamento e as limitações das questões de gênero em determinadas áreas. Esta pesquisa situa-se no campo dos Estudos de Gênero e tem como foco investigar os atravessamentos das questões de gênero no campo universitário português. Para isto, explanamos sobre o processo de democratização e ampliação do ensino superior em Portugal e fizemos um levantamento dos dados referente à matrícula feminina no ensino superior, em diferentes áreas. Nossa pesquisa adota uma abordagem qualitativa a partir de uma pesquisa bibliográfica (a partir de artigos, teses e dissertações) e pesquisa documental (base de dados documentais *online*). Para a estruturação do processo de democratização nos pautamos em Arroiteia (2003); Buarque (2017); Castro (2014). Sobre gênero e educação nos pautamos em Louro (2002); Carvalho (2010); Scott (1996). Apesar das conquistas das lutas feministas foi possível perceber que ainda há muito a evoluir para desconstruir as desigualdades de gênero nas escolhas dos cursos universitários. Ainda há maior participação feminina nos cursos que envolvem cuidados (educação e saúde) e participação reduzida nos cursos das engenharias. É necessário, portanto, o desenvolvimento de diálogos que possibilitem uma reestruturação dos espaços educativos, que, por vezes, reproduzem estereótipos de gênero de maneira limitada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Mulheres. Gênero. Engenharias.

CROSSING GENDER ISSUES IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: Education, in its broadest sense, encompasses lifelong learning, and as a right for all, it should operate in a manner committed to egalitarian construction in aspects of access and cognitive, social and critical development of the subject. However, gender issues still cross over in certain areas of higher education. This research is located in the field of Gender Studies and focuses on investigating the intersections of gender issues in the Portuguese university field. To this end, we explained the process of democratization and expansion of higher education in Portugal and carried out a survey of data regarding female enrollment in higher education, in different areas. Our research adopts a qualitative approach based on bibliographical research (from articles, theses and dissertations) and documentary research (online documentary database). To structure the

120 Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real- Portugal. ; <http://lattes.cnpq.br/5733511502177498>; <https://orcid.org/0000-0003-0682-8573>. E-mail: ludlins_@hotmail.com

121 Professor Associado com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; <https://orcid.org/0000-0003-3039-3872>. E-mail: aloureiro@utad.pt

122 Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; <https://orcid.org/0000-0002-6020-5767>. E-mail: isilda@utad.pt



democratization process, we are guided by Arroteia (2003); Buarque (2017); Castro (2014). Regarding gender and education, we are guided by Louro (2002); Carvalho (2010); Scott (1996). Despite the achievements of feminist struggles, it was possible to see that there is still a lot to be done to deconstruct gender inequalities in the choices of university courses. There is still greater female participation in courses that involve care (education and health) and reduced participation in engineering courses. It is therefore necessary to develop dialogues that enable the restructuring of educational spaces, which sometimes reproduce gender stereotypes in a limited way.

KEYWORDS: University Education. Women. Gender. Engineering.

INTRODUÇÃO

A educação, em seu sentido amplo, abrange a aprendizagem ao longo da vida, e como direito de todos/as, deveria funcionar de maneira comprometida com a construção cognitiva, social e crítica do sujeito. É necessário, portanto, o desenvolvimento de diálogos que possibilitem uma reestruturação dos espaços educativos, que, por vezes, reproduzem estereótipos de gênero de maneira discriminatória e limitada. O gênero constitui-se como fator preponderante das interações sociais e são atravessadas por relações de poder de maneira desigual para homens e mulheres (Scott, 1996). É a própria sociedade que engendra papéis opostos e o a universidade, na maioria das vezes, fortalece essa polarização de gênero.

Este manuscrito objetiva discutir e problematizar o processo de democratização e acesso do ensino em Portugal e confrontar com os dados coletados sobre a participação feminina nos cursos do ensino superior. O que os dados vêm trazendo? A participação feminina ampliou? Como estão as escolhas dos cursos? Há atravessamento do fator gênero nas escolhas?

Essa pesquisa se caracteriza como uma investigação qualitativa que parte de uma concepção bibliográfica de construção do conhecimento, a partir de pesquisas em artigos, Teses, Dissertações e livros que se acerquem do tema estudado.

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos, experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir em



maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos, ou atividades individuais (Oliveira, 2003, p. 53).

Como procedimentos, abordamos a revisão de literatura a partir das contribuições dos Estudos de Gênero e Democratização do Ensino Superior. As análises dos dados foram realizadas de forma transversal do diálogo entre os teóricos dos Estudos de Gênero e do Ensino Superior.

Nesse sentido, importa tratar os Estudos de Gênero como elementos que estão intimamente relacionados que corroboram diretamente para a democratização dos espaços que constituem a sociedade e o respeito às diferenças. Para compreender o outro, é preciso considerar as diferenças existentes entre os sujeitos, sejam sociais, étnicas ou de gênero.

MULHERES ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Em Portugal, o acesso ao ensino superior já atravessou diversos momentos, desde sua expansão até o processo de fragilização. Tais situações como a Revolução de Abril¹²³ que reduziu a taxa de analfabetismo e foi estabelecida uma idade de escolaridade obrigatória (6, 9, 12 anos).

A democratização do acesso ao ensino superior em Portugal passou a ser mais significativa a partir dos anos 1970 com a ampliação da diversidade de oferta de ensino (Balsa *et al*, 2001). Em 1986, após a adesão à União Europeia, as instituições de ensino progrediram e apontam tendências maiores ao que tange à massificação e democratização do ensino superior.

A universidade surgiu a partir do gesto democrático visando ampliar o conhecimento medieval na Europa, pois até o século XII o pensamento era fechado e o trabalho intelectual resumia-se a interpretar concepções (Buarque, 2017). A educação participou e ainda participa da evolução histórica e política da sociedade e juntamente a este processo, as práticas educativas vem se ressignificando. Após o aumento

123 Revolução de 25 abril, também conhecida como Revolução dos Cravos, refere-se a um evento da história de Portugal resultante de um movimento político e social que ocorreu em 25 de abril de 1974 que depôs o regime ditatorial do Estado Novo e que iniciou o processo que terminaria com o regime democrático e entraria uma forte orientação socialista (Martinho, 2017).



considerável da população estudantil (após a Revolução dos Cravos), foram tomadas medidas para apoiar o processo de democratização, e, com isso, foi necessária uma ampliação e investimento na formação de professores. Com isso, em menos de uma década, a quantidade de estudantes duplicou (em 1960 havia 24.000 estudantes e em 1974 estavam em 61.300 estudantes).

Até 1970 Portugal tinha 4 universidades públicas (Coimbra, Porto, Lisboa e Universidade Técnica de Lisboa). Para atender a ampliação estudantil, o decreto de Lei nº513-T/79 criou os institutos de ensino superior politécnico. Com esta criação, em menos de três décadas o número de estudantes já ultrapassava os 370.000 (Arroteia, 2003). Após o ano de 1978 até 1989 a quantidade de homens e mulheres matriculados possuía pouca diferença, no entanto, a partir dos anos 1990 a quantidade de mulheres matriculadas ultrapassa cada vez mais e, até o ano de 2021 o sexo feminino se manteve à frente do masculino com o total de 220.851 mulheres matriculadas no ensino superior em Portugal.

Estudos recentes indicam que as mulheres são maioria no ensino superior, no entanto, ainda há uma divisão entre os cursos e áreas, onde os das ciências exatas ainda são majoritariamente ocupados por homens, enquanto a área da educação é em sua maioria, ocupada por mulheres (Marques, 2013; Ferreira, 2019). Refletir, portanto, sobre a representatividade feminina nas Engenharias será nosso foco neste manuscrito.

Considerando que para discutir e problematizar a representatividade feminina nas engenharias possui o atravessamento do gênero, é necessário a compreensão e o diálogo entre gênero e educação. Gênero é a construção social das masculinidades e feminilidades (Louro, 2002). Tal conceito traz a definição que biologia não é destino, e ninguém é naturalmente homem ou mulher, e são estruturados a partir de comportamentos socialmente definidos.

Gênero não é sinônimo de mulheres [...] mas inclui homens, mulheres e também símbolos ligados pelo senso comum à feminilidade e à masculinidade. Estes símbolos, muitas vezes não têm nada a ver os corpos sexuados, nem com a reprodução. São, por exemplo, cores (rosa e azul); astros celestes (sol e lua); espaços sociais (públicos e privados) características humanas (ser racional ou intuitivo) ou ocupações (motorista de caminhão e emprego doméstico) (Carvalho, 2012, p. 402).



Butler (2008) aponta que gênero não se constitui de forma consistente e coerente ao longo dos distintos contextos históricos, justamente por existir outros aspectos na identidade social, não sendo possível separar gênero dos contextos culturais e políticos. As relações de gênero são desiguais na maioria das sociedades, seja pelo desequilíbrio das leis, seja pelas práticas sociais (Amorim, 2011). Neste sentido, para este manuscrito, é importante problematizar as desigualdades de gênero na educação, em específico no ensino superior.

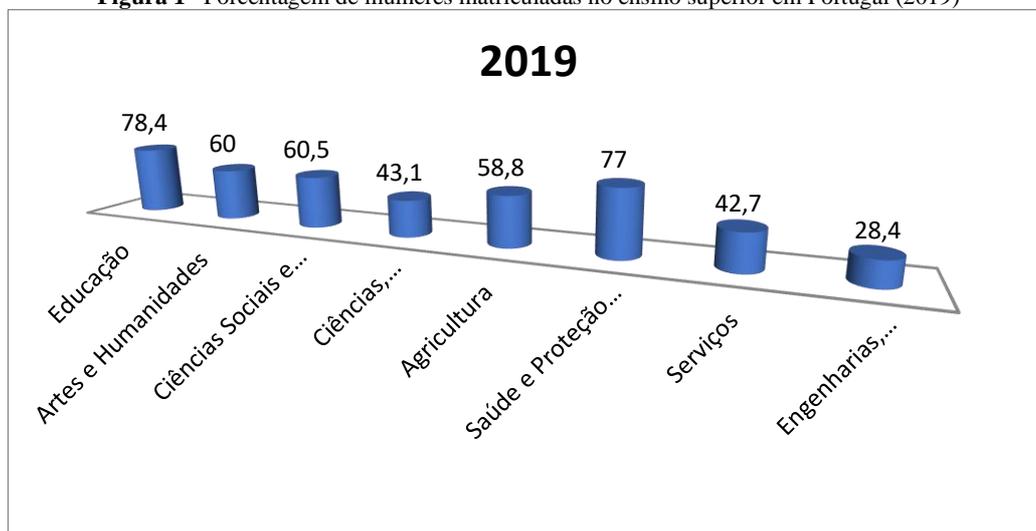
É importante problematizar as construções curriculares e as práticas docentes no contexto universitário a partir de discussões sobre as questões que envolvem gênero. Para isso, é primordial que o docente esteja capacitado para conduzir as discussões de maneira que contribua para a desconstrução de situações que envolvam o machismo, por exemplo. O desafio de desenvolver a consciência de gênero na universidade requer também aprendizado e atualização de estudo dos docentes. Castro (2014) refere que é primordial considerar que a relação entre formação docente e gênero está atravessada por relações de poder que são construídas a partir de conflitos e ressignificações.

Em Portugal ainda há uma naturalização dos currículos ainda construídos pelo “olhar masculino”e, de acordo com Leonor Rosas (2022), as desigualdades de gênero perpassam os diversos ambientes na universidade, desde a chefia até a área da docência. A autora sugere que para uma universidade verdadeiramente democrática, é necessário que ela seja, necessariamente, feminista.

Após levantamento documental no portal PORDATA (Portal de Pesquisas em Portugal), obtivemos os seguintes resultados: em 2019 totalizavam 385.247 estudantes, sendo 54,14% público feminino; em 2020 foi o total de 396.909 universitários, sendo 54,1% de mulheres; e em 2021 totalizaram 53,60%. Apesar do público feminino ultrapassar o masculino nas matrículas no ensino superior, ainda há divisão de gênero por curso, conforme podemos ver abaixo:

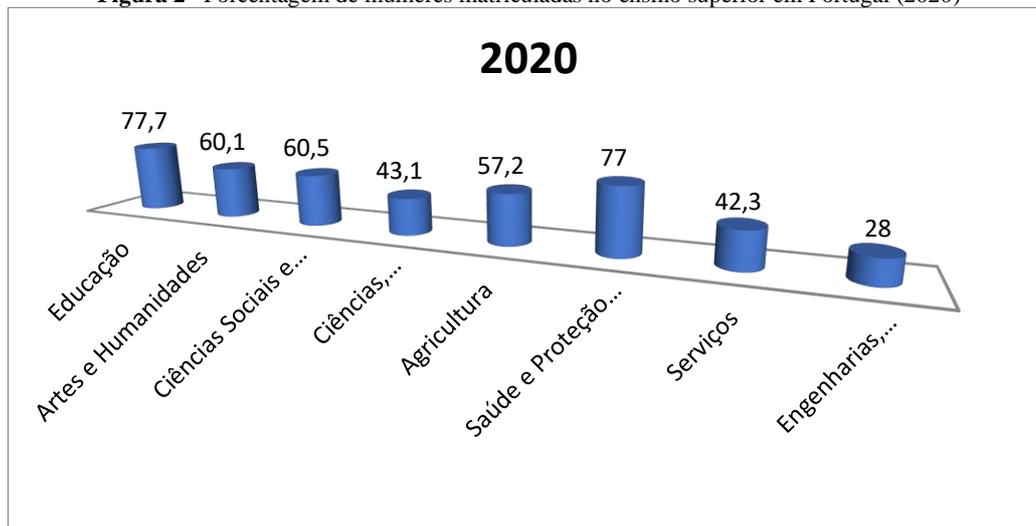


Figura 1 –Porcentagem de mulheres matriculadas no ensino superior em Portugal (2019)



Fontes: Elaborado pelos autores, com dados da PORDATA (2024).

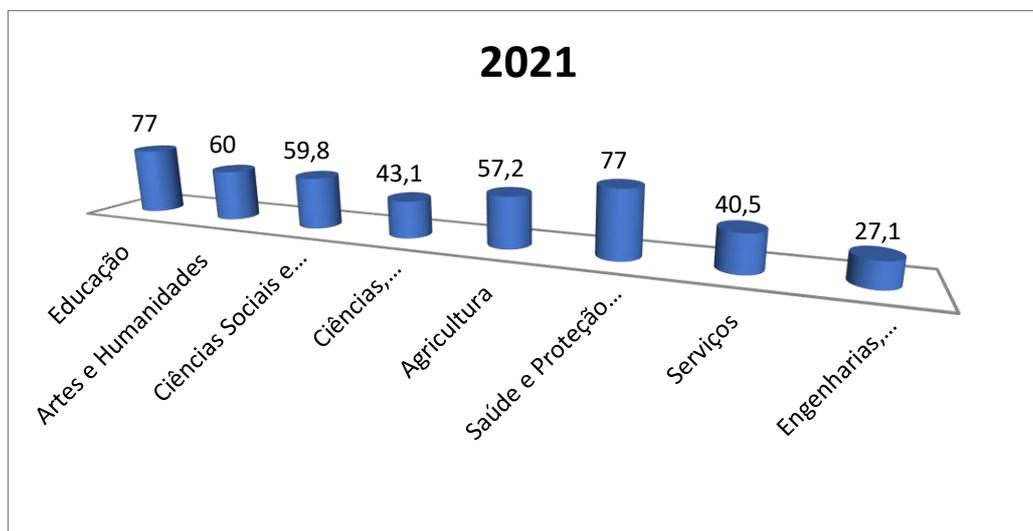
Figura 2 –Porcentagem de mulheres matriculadas no ensino superior em Portugal (2020)



Fontes: Elaborado pelos autores, com dados da PORDATA (2024).



Figura 3 –Porcentagem de mulheres matriculadas no ensino superior em Portugal (2021)



Fontes: Elaborado pelos autores, com dados da PORDATA (2024).

Em 2019, 2020 e 2021 foi possível perceber que os cursos das Engenharias tiveram a menor participação feminina do que os outros. Nos três anos analisados, a porcentagem reduziu em mais de 1%. Em contrapartida, a quantidade de mulheres nos cursos da Educação e da Saúde Proteção tem sua maioria ocupada por mulheres.

Os problemas que as mulheres enfrentam até os dias de hoje para se manterem na ciência estão relacionados ao fato do conhecimento científico ainda ser atribuído às habilidades masculinas (Dubar, 2005). Os dados acima confirmam que, mesmo após a democratização e acesso do ensino superior para as mulheres, ainda há uma separação de gênero para as áreas de conhecimento e isso reflete nas divisões no campo profissional que estão diretamente ligadas ao prestígio e remuneração.

PENSAMENTOS FINAIS

O que se observa é que muitos são os desafios a serem enfrentados quando se propõe diálogo entre as relações de gênero e formação docente. No entanto, tal discussão proporcionará uma desconstrução das barreiras promovidas pela naturalização das divisões de gênero na universidade.



Foi possível perceber que os dados apontam que ainda temos muito a evoluir para conseguir desconstruir as desigualdades na universidade. Uma das hipóteses levantadas nessa pesquisa é de que é preciso trabalhar e discutir as questões de gênero desde a escola e isto irá refletir no ambiente universitário.

Na educação escolar que se constrói a personalidade do estudante, portanto, é primordial que desde a construção de valores até nas práticas educativas sejam trabalhadas e refletidas as situações cotidianas que envolvam questões de gênero e machismo. Trabalhar a partir de questionamentos e diálogo faz com que a questão discutida torne-se mais significativa aos envolvidos.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, C. R. O. et al. O que é Sororidade e por que precisamos falar sobre? In: Carta Capital, jun. 2016.

CARVALHO M. E. & RABAY G. Gênero e Educação Superior: apontamentos sobre o tema. Editora UFPB, João Pessoa, 2013.

CASTRO, R. P. de. Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. 2014. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora, 2014.

DUBAR, C. (2005). La Formation professionnelle continue. 5. éd. La Découverte, Paris,

FERREIRA V. & Lopes, M. O sexismo ambivalente nas representações de engenharia de estudantes no ensino secundário em Portugal. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/100202/1/O%20sexismo%20ambivalente%20nas%20representa%C3%A7%C3%B5es%20de%20engenharia.pdf>, 2019.

LOURO, G. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes, Rio de Janeiro, 2002.

ROSAS, L. (2020). Por um ensino superior feminista. <https://www.publico.pt/2020/05/11/p3/cronica/ensino-superior-feminista-1913714>.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Educação & Realidade, Porto Alegre, 20(2), 1996.



INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Doutoranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da UFRN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Mestranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pós-graduada em Historiografia Brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-Graduada em Metodologia de Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atua como professora da Rede Pública e Privada em Macau/RN. Supervisora pedagógica do SESI. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

PAIVA, Luciano Luan Gomes: Diretor de Arte na Editora Amplamente Cursos, coordenando toda a produção visual e ações de publicidade nas redes sociais e site da empresa. No campo da Educação, atua como Coach Educacional, Palestrante, Ministrante de Oficinas (presenciais e on-line), Tutor a Distância na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professor de Música na Educação Básica do Estado do Rio Grande do Norte. Como pesquisador, tem feito estudos sobre Aprendizagem mediada por Tecnologias Digitais sob a ótica da Complexidade; Formação Docente no âmbito das



Tecnologias Digitais; e Mediação Pedagógica no Ciberespaço. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS-UFRN). Tem formação acadêmica, como Mestre em Música (com ênfase em Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6192-6075>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0772088747598226>. E-mail: luciano.90@hotmail.com.



INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

ALKIMIM, Raphaela Toledo: Instituição vinculada: Faculdade de ciência e saúde – FUNORTE. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3242166107500258>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4746-5538>. E-mail: rapha.alkimim@hotmail.com

ALMEIDA, Ana Natalia Fragoso de: UFPB. <http://lattes.cnpq.br/2301745743078533>. <https://orcid.org/0000-0001-8047-3120>. E-mail: anataliafa@gmail.com

ALMEIDA, Edna Luana Santana Pais de: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1881643486693188>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2238-1703>. E-mail: luanapais82@gmail.com

ALVES, Gabrielle de Medeiros Saraiva: Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da UFRN. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7435844477261912>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1827-1444>. E-mail: gabimedeiros144@gmail.com

ALVES, Paulo Francisco: Instituição vinculada: Centro Universitário Cidade Verde-UNICV. Centro Universitário Facvest - UNIFACVEST. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7254029496271297>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8555-7467>. E-mail: opaulofranciscoalves@gmail.com.

ACHKAR, Ana Maria Nunes El: Doutora e Mestre, com pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Professora do PPG em Psicologia da Universo. <https://orcid.org/0000-0003-1628-1006>. <http://lattes.cnpq.br/1003437939645431>

AQUINO, Liane Batista de: Professora graduada em pedagogia no município de Macau. Pós-graduação em educação infantil e fundamental. Pela faculdade maciço de Baturité. Pós-graduação em neuropsicopedagogia pela faculdade FAVED. E-mail: liane.aquino123@gmail.com.

ARAÚJO, Evanice Lima de: Graduanda em enfermagem Faculdade Mauá- GO. E-mail: eva598lima@gmail.com

ARAUJO, Luiza Estela Tavares: Faculdade Mauá-Go. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9313-5498>. E-mail: luestaar@gmail.com

AZEVEDO, Taynara Farias de: Orcid: <https://lattes.cnpq.br/3075429880114143>. E-mail: taynara-farias1@hotmail.com

BARBOZA, Maria Clara de Souza: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: mariaclarabarboza@id.uff.br

BARROSO, Alice Bezerra: Instituição vinculada: Faculdade La Salle Manaus. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4421-0097>. E-mail: lice.bbarroso@gmail.com

BENJAMIM, Marília Erilhane Silva: Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da UFRN. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-2719-9410>. E-mail: mariliabenjamim75@gmail.com



BEZERRA, Ludmila Lins: Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real- Portugal. ; <http://lattes.cnpq.br/5733511502177498>; <https://orcid.org/0000-0003-0682-8573>. E-mail: ludlins_@hotmail.com

CAUHY, Letícia Cristina de Andrade: Universidade Federal de Goiás/Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1380729331125021>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6724-0234>. E-mail: leticia_andrad@yahoo.com.br

CONCEIÇÃO, Ariane Fernandes da: Instituição vinculada: Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3922971253530160> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0085-6146>. E-mail: ariane.conceicao@uftm.edu.br

CONSTANTINO, Silvia Leticia: Graduanda em enfermagem Faculdade Mauá-GO. E-mail: silvialeticia082601@gmail.com

CORDEIRO, Stellamaris Adelaide de Freitas: Universidade Cândido Mendes (UCAM). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/813722069230361>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: stellamaris.adelaide.cordeiro@gmail.com

COSTA, Georgia Maria Lopes: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1631340269209778>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7796-0001>. E-mail: geo.maria30@gmail.com

COSTA, Silvia Souza Lima: Hospital São Lucas de Mineiros. Especialista em Enfermagem pela Faculdade Morgana Potrich – FAMP. Pós em Centro Cirúrgico e Central de Material pela UNIBF (2022). Pós-graduada em Práticas da Enfermagem Cirúrgica pela Faculdade Metropolitana São Paulo (2022). Pós-graduada em Psicólogo Hospitalar - Farese (2023). Pós-graduada em Geriatria e Gerontologia - Faculdade Favени (2023). Pós-graduando em MBA Gestão, Inovação de Pessoas - FAVENI (2024). Pós-Graduando em Segurança do Paciente e Gestão dos Riscos Assistenciais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4788894285516238>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4522-9385>. E-mail: enfersilviasouzalimacostac@gmail.com

DIAS, Mônica Stefanye Ribeiro: Faculdade Mauá Go. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4024-3806>. E-mail: monicaegleisson@gmail.com.

EMERENCIANO, Carlos Arthur: Centro Universidade Augusto Motta - UNISUAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: carlosarthur89@hotmail.com

FARIA, Gabriela Souza: Instituição vinculada: Professora orientadora do Curso de Agronomia- Pronera da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Campus Iturama -UFTM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6768116813406263>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9440-3203>. E-mail: gabrielasf26@hotmail.com

FARIA, Luci Aparecida Souza Borges de: Instituição vinculada: Pedagoga e Coordenadora Pedagógica do Curso de Agronomia/Pronera da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, campus Iturama.UFTM - Campus Iturama. Lattes:



<http://lattes.cnpq.br/2020748046499973>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5328-299>.
E-mail: luci.uftm@gmail.com

FARIAS, Luciana Elita do Nascimento: Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da UFRN. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7874971437555622>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4991-8927>. E-mail: elita.nascimento.017@ufrn.edu.br

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Mestranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pós-graduada em Historiografia Brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-Graduada em Metodologia de Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atua como professora da Rede Pública e Privada em Macau/RN. Supervisora pedagógica do SESI. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

FERREIRA, Rodrigo da Cunha: Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5895783431070891>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2227-4545>. E-mail: rodrigo.52@hotmail.com

FRANÇA, Cristiane Silva: Universidad Leonardo Da vinci – PY. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3947-3747>. E-mail: cristianefranca8@hotmail.com

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Doutoranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da UFRN. Orcid:



<https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>.
E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

GERALDO, Maria Beatriz Henrique Moreira: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: mariageraldo@id.uff.br

JESUINO, João Edson Trajano: Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2299-0048>. E-mail: joaoedsonn52@gmail.com

LIMA, Eliene Vieira: Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7978421540196199>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1963-4332>. E-mail: elyeni.lima@gmail.com

LIMEIRA, Joyce Silva: Faculdade Mauá. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6174-6510>. E-mail: joycelimeira2017@gmail.com

LOUREIRO, Armando Paulo Ferreira: Professor Associado com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; <https://orcid.org/0000-0003-3039-3872>. E-mail: aloureiro@utad.pt

MAIA, Millena Guerra Lourenço Nunes: Mestra em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Pedagoga da Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ. Pós-graduada em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ e em Gestão do Trabalho e Educação em Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca/ Fundação Oswaldo Cruz – ENSP/FIOCRUZ. <https://orcid.org/0009-0004-8017-236X>. <http://lattes.cnpq.br/7486626141080609>

MARQUES, Ana Paula Silva: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: paula_marques@id.uff.br

MATOSO, Aline de Oliveira: Instituição vinculada: Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, campus Iturama. UFTM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3930765514561029>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3342-1827>. E-mail: aline.matoso@uftm.edu.br

MEDEIROS, Janiara de Lima: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

MELO, Adrielly Lorrane Azevedo: pós-graduada-graduada em ginecologia e obstetrícia e docente da Faculdade Mauá- GO. Instituição de ensino: escola superior de ciências da saúde- ESCS. Graduada em enfermagem pela escola superior de ciências da saúde (ESCS), pós-graduada-graduada em ginecologia e obstetrícia e docente da Faculdade Mauá- GO. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1125-5604>. E-mail: enfadriellymelo@gmail.com

MELO, Adrielly Lorrane Azevedo: pós-graduada-graduada em ginecologia e obstetrícia e docente da Faculdade Mauá- GO. Instituição de ensino: escola superior de ciências da saúde- ESCS Graduada em enfermagem pela escola superior de ciências da saúde (ESCS), pós-graduada-graduada em ginecologia e obstetrícia e docente da



Faculdade Mauá- GO. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1125-5604>. E-mail: enfadriellymelo@gmail.com

MELO, Gustavo Souza de: Secretária de Educação da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2568875299879353>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2792-1905>. E-mail: gustavo.melo@enova.educacao.ba.gov.br

MENDES, Jucelita da Silva: Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9056-0381>. E-mail: jucelitasilvamendes@hotmail.com.

MOREIRA, Sirley Santana: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9260329879171011>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5919-5282>. E-mail: sirleysha@hotmail.com

NASCIMENTO, Jaine de Andrade do: Pós-graduação em Zoologia pela Faculdade Unyleya. Atualmente professora da Faculdade Mauá de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9439373675379247>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6656-3388>. E-mail: jaine.andrade.nascimento@gmail.com

OLIVEIRA JÚNIOR, Antônio Washington de: Professor da educação especial. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9039261328601415>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4905-4325>. E-mail: juba.treinador.rn@gmail.com

OLIVEIRA, Alex Tomaz Barbosa de: Doutorando em Educação Universidad Leonardo Da vinci – PY. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2398623718108279>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5372-4297>. E-mail: alextomaz8@gmail.com

OLIVEIRA, Bruna Jade Santos de: Profissional de Educação Física “Personal”. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1149600312305753>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6530-3662>. E-mail: vida.esportiva.rn@gmail.com

OLIVEIRA, Laís Almeida: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: laalmeidaoliveira@id.uff.br

OLIVEIRA, Maria das Graças de: Professora do Ensino Fundamental do Município de Natal/RN. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1492657247212990>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2175-8992>. E-mail: gracinhaeducadora@gmail.com

OLIVEIRA, Rebecca Regina Santos de: Professora do Ensino Fundamental do Município de Natal/RN. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7559106383400632>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3717-3490>. E-mail: rebeccarsoliveira@gmail.com.

PANTOJA, Falckner Ferreira: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0375248462737138>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0215-3655>. E-mail: falcknerfp@hotmail.com

PAULA, Armando Maciel de: Graduando do Curso de Ciências Biológicas da UFRN. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5003-2729>. E-mail: armandod3paula6@gmail.com

PAULINO, Nayara de Cassia: Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9768-1530>. E-mail: nayaranay20111@hotmail.com



PINHEIRO, Hadassa Paiva: Instituição vinculada: Faculdade La Salle Manaus. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1069-769X>. E-mail: hadassapinheiro08@gmail.com

PINTO, Maria Rosenilda de Moraes: Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Discente do Curso de Especialização em Educação Inclusiva - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. <http://lattes.cnpq.br/4910985771662236>; <https://orcid.org/0009-0001-5971-7060>; E-mail: rosenilda-202@hotmail.com

PINTO, Stéfano Moraes: Bacharelado em Direito -Uninassau, Campina Grande – PB. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4282-3925>. E-mail: stefanomora1@gmail.com

RIBEIRO, José Roberto Campos: Faculdade Mauá GO. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1047-613X>. E-mail: robert152410@gmail.com

RIBEIRO, Maria Luiza Castro: Graduanda em enfermagem Faculdade Mauá-GO. E-mail: castroluizaribeiro@gmail.com

RIBEIRO, William de Goes: Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4912922654698416>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492>. E-mail: wgribeiro@id.uff.br

ROCHA, Rochanna Alves Silva da: UFPB. <http://lattes.cnpq.br/6857146190138160>. <https://orcid.org/0000-0002-5047-4832>. E-mail: rochanna.alves@gmail.com

ROCHA, Verônica Lopes Dutra da: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: vitoriae@id.uff.br

RODRIGUES, Leandersan Gilmaria Marques: Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3371-9281>. E-mail: leandersan4@gmail.com

RODRIGUES, Isilda Teixeira: Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; <https://orcid.org/0000-0002-6020-5767>. E-mail: isilda@utad.pt

SANTANA, Paulo César Batista: Universidad Argentina John F. Kennedy. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8501615450779095>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6727-2393>. E-mail: paulocesar-msn2006@hotmail.com

SANTOS, Maria Michele de Sousa: Bacharelado em Serviço Social – FCNSV. Licenciatura em Pedagogia- UNIASSELVI. Pós-Graduação em: Psicopedagogia Clínica e Institucional- FACESA. Trabalho como Professora da educação infantil- Escola Privada em São Rafael. Trabalho como Assistente Social na APAE em São Rafael. Trabalho como Professora do AEE na APAE em São Rafael. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1690990981503871>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5659-0381>. E-mail: maria.michele.saorafael2021@gmail.com.

SANTOS, Stefânia Moraes Pinto dos: Mestre em Sistemas Agroindustriais. Bióloga. Professora universitária. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7804-9720>. E-mail: stefaniazinha3@gmail.com



SANTOS, Vitoria Eduarda da Silva: Universidade Federal Fluminense (UFFF).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: vitoriae@id.uff.br

SILVA, Francisca Rodrigues da: Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da UFRN. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5413-8316>. E-mail: t.itarodrigues2010@hotmail.com

SILVA, José Martheuwison Queiroz da: Graduando do Curso de Ciências Biológicas da UFRN. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6274125262532375>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2480-5515>. E-mail: jmqueirozds2003@gmail.com

SILVA, Orcelito Pereira da: Instituição vinculada Estudante de Agronomia-Proneza da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Campus Iturama. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1340468582812954>. Orcid <https://orcid.org/0009-0004-7336-8487>. E-mail: pereiraorcelito55@gmail.com

SOARES NETO, Crezo: Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2712-1267>. E-mail: crezo.s@hotmail.com

SOARES, Caio César: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1828181201959337>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9269-6832>. E-mail: ccs.iurd@gmail.com

SOUSA, Lorena Oss de: Secretária de Educação da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6871646908239306>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3285-8789>. E-mail: lorena.sousa22@nova.educacao.ba.gov.br

SOUSA, Ruana Ramos Santos de: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: ruanaramos@id.uff.br

SOUZA, Bianca Gomes de: Graduanda em enfermagem Faculdade Mauá-GO. E-mail: bibi2018gomes@gmail.com

SOUZA, Wesley Maciel de: UFPB. <http://lattes.cnpq.br/7308947506250141>. <https://orcid.org/0000-0001-8508-3770>. E-mail: macielengenharia25@gmail.com

TAVARES, Jennef Carlos: UFPB. <http://lattes.cnpq.br/8821673295816185>. <https://orcid.org/0000-0002-8054-3106>. E-mail: jenneftavares@gmail.com

TORRES, Sandro Marden: UFPB. <http://lattes.cnpq.br/1050045022082025>. <https://orcid.org/0000-0003-3738-0935>. E-mail: Sandromardentorres@yahoo.co.uk



ÍNDICE REMISSIVO

A

Adequação, [209](#)
Aislamiento Social, [268](#)
Alergias, [292](#)
Alfabetização, [76](#)
Alterações, [319](#)
Alunos com Necessidades Educativas
Especiais, [233](#)
Análise quantitativa, [383](#)
Ansiedade, [342](#)
Aprendizagem, [76](#)
Asma, [292](#)
Assistência, [164](#)
Autismo, [319](#)
Autolesão infantil, [361](#)
Avaliação, [233](#)

B

BNCC, [309](#)

C

Cérebro, [319](#)
Clínica, [342](#)
Clínquer Portland, [383](#)
Composição Mineralógica, [405](#)
Conciliação, [253](#)
Conflitos, [253](#)
Cultura Digital, [155](#)

D

Democracia, [326](#)
Desenvolvimento da criança, [144](#)

E

Educação, [138](#), [309](#)
Educação Especial, [82](#)
Educação Inclusiva, [111](#), [197](#)
Educação infantil, [361](#)
Educação Infantil, [111](#), [144](#), [155](#)
EJA, [121](#)

Enfermeiro, [164](#)

Ensino, [121](#)

Escola, [76](#), [326](#)

Engenharias, [425](#)

Ensino Superior, [425](#)

Evasão, [121](#)

F

Fiscalização, [98](#)

G

Gênero, [425](#)

Gestão de Pessoas, [164](#)

Gestão escolar, [326](#)

Gramática, [209](#)

I

Incentivo, [144](#)

Inclusão, [82](#), [121](#)

Inteligência Emocional, [164](#)

Interacciones Sociales, [268](#)

J

Judicialização, [174](#)

Justiça Multiportas, [174](#)

Juventude Rural, [222](#)

L

Leitura, [144](#)

Língua, [209](#)

Lúdico, [233](#)

M

Matemática, [309](#)

Mediação, [253](#)

Mulheres, [425](#)

N

Normatização, [98](#)



P

Pandemia, [155](#), [268](#)

Pedagogia, [76](#)

Plano de Ensino, [82](#), [121](#)

Polimorfos, [383](#)

Políticas Públicas, [197](#), [222](#)

Prática Pedagógica, [111](#)

Práticas docentes, [361](#)

Preconceito, [209](#)

Prevenção da Saúde, [98](#)

Problemas, [138](#)

PRONERA, [222](#)

Q

Quartzo, [405](#)

R

Refinamento estrutural, [405](#)

Relaciones Humanas, [268](#)

Rietveld, [383](#), [405](#)

Rinite, [292](#)

S

Silicato Dicálcico, [383](#)

Silicato tricálcico, [383](#)

Sistema Multiportas, [174](#)

Solução, [253](#)

Soluções, [138](#)

T

TEA, [319](#)

Tecnología, [268](#)

Tecnologias, [309](#)

Transformação, [138](#)

Transtorno, [319](#)

Transtornos mentais, [342](#)

Tribunal Multiportas, [174](#)



AMPLAMENTE: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-51-5 DOI: 10.47538/AC-2024.06

E-BOOK

AMPLAMENTE: DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS

1ª EDIÇÃO.



ORGANIZADORES

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Luciano Luan Gomes Paiva

DOI: 10.47538/AC-2024.06
ISBN: 978-65-89928-51-5

 (84) 99707 2900

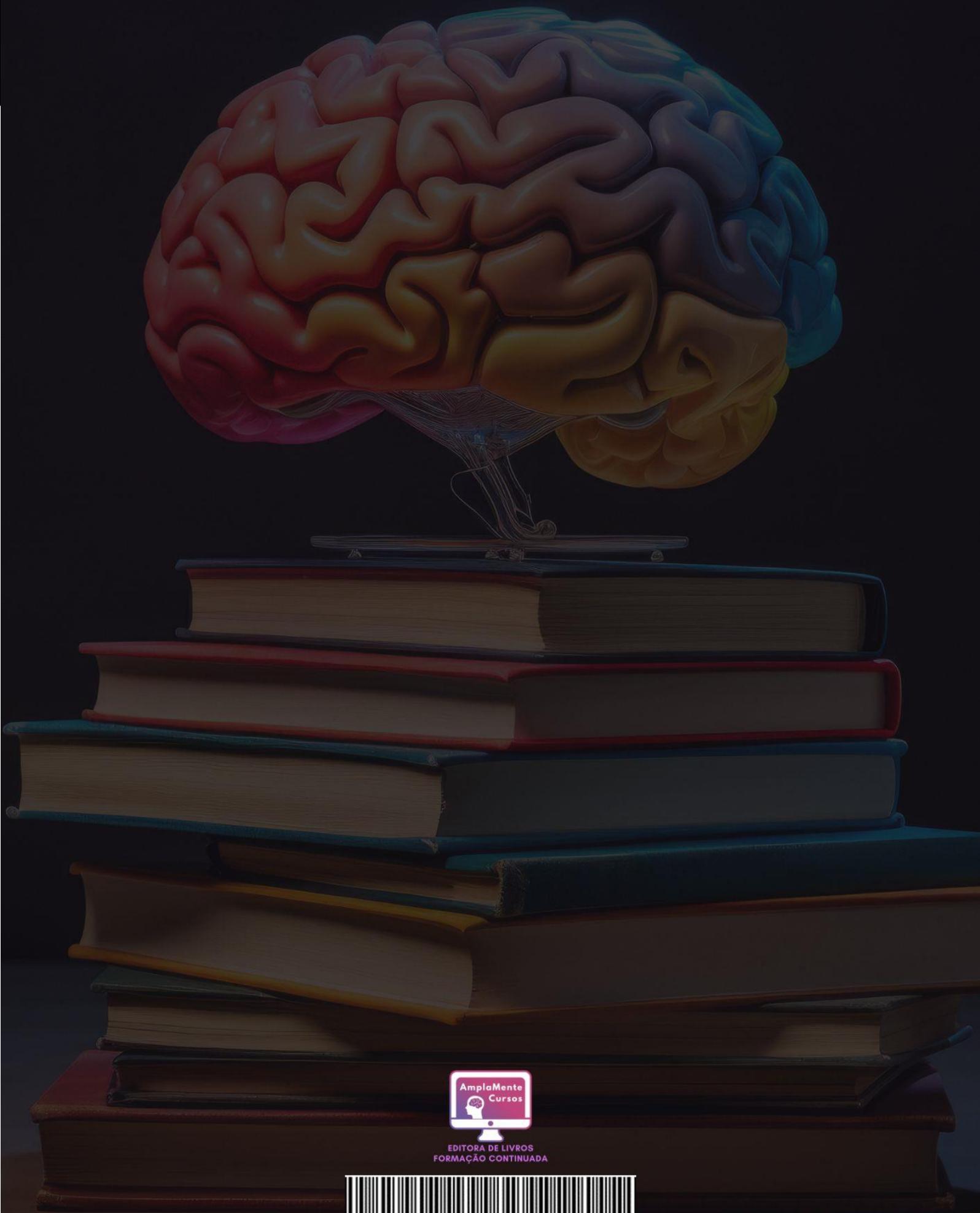
 @editoraamplamentecursos

 amplamentecursos

 publicacoes@editoraamplamente.com.br



Ano 2024



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

