



ABSOULUTE

REVIEW



review.acu.education

ABSOULUTE REVIEW | V. 10. N. 01. MAIO. 2022

EDUCAÇÃO ALÉM DOS LIVROS:

Os desafios do
ensino transformador
na atualidade.



ISSN 2674-662X



NOSSA HISTÓRIA

A **ACU - Absolute Christian University** é uma instituição de ensino superior religiosa, que cumpre os requisitos estabelecidos na seção 1005.06 (1)(f), do estado da Flórida (USA), e **amparada** pelo regimento interno do código administrativo 6E-5.001. Por não estar sob a jurisdição ou competência da Comissão de Educação Independente, não é obrigada a obter licenciamento para exercer atividades de ensino, portanto autônoma em suas diretrizes pedagógicas e acadêmicas, atendendo ao seu regimento interno, na prática de ensino de qualidade e do incentivo à pesquisa em diversas áreas do conhecimento.

Reconhecida pela Comissão de Educação Independente da Flórida, especificamente na cidade de Orlando, oferece os mais variados cursos distribuídos em programas de extensão, mestrado e doutorado.

Estes **programas são reconhecidos em diversos países e estão beneficiando estudantes do mundo inteiro.**

A instituição mantém o compromisso de ofertar ensino de qualidade, na modalidade totalmente on-line, atendendo às necessidades do mercado,

inovações tecnológicas educacionais, e vem se tornando uma excelência em sua área de atuação.

Seu **compromisso** é promover o desenvolvimento social e espiritual, por meio do conhecimento, com valores éticos, senso de relevância, liberdade e democracia, aberta ao mundo para a aprendizagem, pesquisa e desenvolvimento permanente do talento humano, oferecendo uma grande contribuição não somente para seus discentes, como também para a sociedade.

Focada em um público-alvo composto por adultos que não possuem disponibilidade de horário, a ACU - Absolute Christian University inovou ao apresentar ao seu público os programas de **pós-graduação stricto sensu** internacional que, permitem a todos conciliar sua vida pessoal, familiar à seus estudos, agregando uma bagagem internacional enriquecedora ao seu aperfeiçoamento intelectual.

Os **resultados alcançados** no âmbito acadêmicos são surpreendentes e podem ser verificados por meio de avaliações externas, que comprovam





ABSOLUTE



EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Alexandre Salvador

Editor Chefe e Diretor Acadêmico

Pós-Doutorando Cristiano de Assis Silva

Vice Editor

Dr^a. Maria Tereza Coimbra de Carvalho

Coordenador de Extensão

Dr^a. Dirlan de Oliveira Machado Bravo

Secretária de Assuntos Internacionais

Dr^a. Regilane Ribeiro Sansão

Jornalista Responsável

Cleilton Bastos [MTB 3303/ES]

Projeto Gráfico e Diagramação

Inova Comunicação ES

JUNTA EDITORIAL

Dr. Artur Quixona Finda

Ex-Presidente do PAPOD (Partido Popular Angolano para o Desenvolvimento).

Dilzerly Miranda Machado Tinoco

Ex-Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy – E. S.

Karla dos Santos Leal

Membro do Conselho de Direito da Criança e Adolescente de Itapemirim – E. S.

Salatiel Elias de Oliveira

Ex - Secretário Municipal de Educação de Apicacá – E. S.

Ângela Maria dos Santos Florentino

Coordenadora do Centro de Referência em Assistência Social do Município de Anchieta – E. S.

Florêncio Walcher

Presidente do SINDIPEDAGOGOS-ES.

Fátima Agrizzi Cecon

Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy – E. S.

Maria Cláudia Ferreira dos Santos Bezerra

Diretora da UMEI Gervasio Queiroz Marinho – Itaitinga - CE

Maria Beatriz de Oliveira Marques

Roteirista, Atriz, Diretora, Produtora Cultural.

Hilário Jebeson Viana da Costa

Membro da Academia de Letras e Culturas da Amazônia – ALCAMA.

Regilane Ribeiro Sansão

Avaliadora do MEC

COMITÊ DE POLÍTICA EDITORIAL

- Prof. Pós-Dr^a Carmem Lisiane Escouto de Souza
- Pós-Doutorando Cristiano de Assis Silva
- Pós-Doutorando Salatiel Elias de Oliveira
- Pós-Doutorando Regilane Ribeiro Sansão
- Pós-Doutorando Artur Quixona Finda
- Prof. Dr^o. Aquiles dos Santos Cerqueira
- Prof. Dr^a. Betijane Soares de Barros
- Prof. Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Ferreira
- Prof. Dr^o. Rafael Vital dos Santos
- Prof. Dr^a. Alexandra dos Santos Oliveira
- Prof. Dr^a. Maria Tereza Coimbra de Carvalho
- Prof. Dr^o. Carlos Luis Pereira
- Prof. Dr^o. Rinaldo Pevidor Pereira
- Prof. Dr^o. Michell Pedruzzi Mendes de Araújo
- Prof. Dr^a. Izaionara Cosmea Jadjesky
- Prof. Doutoranda Ângela Maria dos Santos Florentino
- Prof. Doutoranda Maria Cláudia F. dos Santos Bezerra
- Prof. Mestre Débora Buriol Rocha Ribeiro
- Prof. Mestre Bruno de Freitas dos Santos
- Prof. Mestrando Hilário Jebeson Viana da Costa
- Mestranda Margareth Lima Marques de Aguiar
- Mestranda Maria Beatriz de Oliveira Marques

ABSOLUTE REVIEW

Periódico Multidisciplinar
Trimestral.

Departamento Acadêmico
ACU - Absolute Christian University

E-mail: revista@acu.education

Sites: www.review.acu.education
www.acu.education



ABSOLUTE
CHRISTIAN UNIVERSITY



COSER
SALVADOR
GROUP

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



ABSOLUTE REVIEW

ACADEMIC DEPARTMENT ABSOULUTE CHRISTIAN UNIVERSITY

V. 10, N. 01. MAIO. 2022 | BRASIL.

Versão On-line.

Resumo em português e inglês.

ISSN(eletrônico): 2674-662X

1. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Educação.
2. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Saúde.
3. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Direito.

CDU 371

**DIREITOS DE PERMISSÃO
E UTILIZAÇÃO**

As opiniões emitidas nos textos publicados na
Revista Científica Excellence
são de total responsabilidade de seus respectivos autores.

Todos os direitos de reprodução,
tradução e adaptações estão
reservados com identificação
da fonte.

OS ARTIGOS ESTÃO DISPONÍVEIS EM:
<<http://review.acu.education/edicao-atual/>>



PREFÁCIO

É comum falarmos em tecnologia e nos remetermos a internet e ou a aparelhos de última geração. O que esquecemos é que a tecnologia vai além disso, pois vivemos em um mundo em constante evolução, passamos por mudanças e adaptações todos os dias.

O professor tem o desafio de inteirar-se desses métodos tecnológicos e levar isso para a sala de aula, fazendo com o que seus alunos tenham uma melhor experiência em relação ao ensino além dos livros didáticos e uma certa facilitação no processo de aprendizagem, tirando o foco do tradicional, para algo que chame atenção na hora da aula.

Os avanços da internet têm modificado as formas existentes de ensinar e aprender, tanto nos cursos tradicionalmente presenciais como nos da educação a distância ou continuada.

A educação a distância hoje toma novos rumos, as formas de aprendizados possuem novos moldes. E discutir sobre novos métodos nos traz uma boa reflexão sobre o que de fato temos feito em nossas salas de aulas.

Nesse novo periódico, publicamos análises, pesquisas, aprofundamento de ideias e esforços

coletivos de pesquisadores que atuam em diversas áreas do saber e divulgam seus resultados primários e/ou secundários, sobre temas relacionados à Educação, Direito e Saúde.

Neste número, verifica-se a presença de artigos com temas relacionados à: formação docente e inclusão escolar; perspectiva psicopedagógica da intervenção na aprendizagem da leitura; ambiente escolar: lugar de aprendizagem e protagonismo; metodologias ativas de ensino contemporâneo: aprendizagem baseada em problemas e pensamento crítico, entre outros.

Espera-se que a confiança depositada nesta revista, como um dos meios para a socialização desses resultados de pesquisa, se renove, propiciando uma maior visibilidade à produção acadêmica. Afinal, entendemos que é aí, nesse processo de iniciação, que os princípios éticos de responsabilidade para com o público começam a fazer um pouco mais de sentido, articulando-se a outras práticas formativas e alicerçando as bases para a vida do profissional e do futuro pesquisador.

Boa leitura!

Pós-Doutorado Cristiano de Assis Silva

Diretor Acadêmico da ACU - Absolute Christian University;
Editor-Chefe da Absolute Review.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	05
O MÉTODO RACIONAL COMO CAMINHO PARA O RESGATE PELO DIREITO, DA SEPARAÇÃO DE PODERES <i>Apolinário Ambrósio da Costa Pedro</i>	08-12
FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO DE MATEMÁTICA <i>Amazilene da Silva Aguiar Fonseca</i>	13-19
A IMPORTÂNCIA DA CAPELANIA <i>Eliêne Rodrigues Cordeiro</i>	20-23
AMBIENTE ESCOLAR: LUGAR DE APRENDIZAGEM E PROTAGONISMO <i>João Evangelista Neto</i>	24-27
PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA DA INTERVENÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA <i>Maria Cláudia Ferreira dos Santos Bezerra</i>	28-37
UM OLHAR PRÁTICO E EXPERIENTE DO NEUROPSICOPEDAGOGO: SOBRE A DIFICULDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS MICROCEFÁLICAS NO ENSINO INFANTIL DE 1º AO 5º ANO FUNDAMENTAL CAXIAS/MARANHÃO <i>Maria Violeta Lima Macedo</i>	38-44
METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO CONTEMPORÂNEO: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E PENSAMENTO CRÍTICO <i>Custódio Cazenga Francisco</i>	45-54
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPORTÂNCIA DE INSERIR TÉCNICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA COM ABORDAGEM LÚDICA E INTERDISCIPLINAR <i>Teane Frota Ribeiro</i>	55-62
HISTÓRIA DA SEXUALIDADE NA SOCIEDADE BRASILEIRA <i>José Antonio da Silva</i>	63-73
PRÁTICAS DOCENTES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS CLASSES MULTISSERIADAS <i>Edna de Almeida Lima Silva</i>	74-79
O BRINCAR COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM <i>Sandreane Wélia Silva Paulino</i>	80-84
QUESTÃO DA BIOÉTICA E REFLEXÃO NOS CUIDADOS DO FIM DE VIDA <i>Neila de Andrade Ornelas & Yago Ornelas Ataíde</i>	85-90
MUDANÇAS NAS RELAÇÕES DE TRABALHO: UMA ABORDAGEM DA RELAÇÃO DE TRABALHO AUTÔNOMO DO MOTORISTA DE SERVIÇO OPCIONAL DE TRANSPORTE PÚBLICO DE PASSAGEIRO <i>Milley God Serrano Maia</i>	91-94
ENSINO REMOTO, PRESENCIAL DE DIREITO E AFETIVIDADE: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FEITA NA PANDEMIA <i>Robson Moura</i>	95-101
O FORMATO E AS TENDÊNCIAS ATUAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL <i>Patrícia Aparecida Morais Alves Chaves</i>	102-109

DEMANDAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19 <i>Custódio Cazenga Francisco</i>	110-118
AFRIKA, AFRIKANIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO SOCIO-ECONÔMICO NA CONTEMPORANIDADE <i>Frederico Paulo Jorgina</i>	119-123
O DIREITO AO SILÊNCIO E O DEVER DE COLABORAÇÃO DO ARGUIDO NA ACÇÃO CRIMINAL NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO <i>Inácio Mulenga Wimbo Katulumba</i>	124-129
FRAGILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Rivanaldo Martins Lopes</i>	130-139
DIFICULDADES NO ENSINO REMOTO DE MATEMÁTICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRADA <i>Rivanaldo Martins Lopes</i>	140-149
CONTEXTUALIZANDO O ELA – ESCOLA LIVRE DE ARTES – UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA FUNDAMENTADA EM PAULO FREIRE, NA ZONA RURAL DE ÓROS <i>Luiza Maria Aragão Pontes</i>	150-155
DIFICULDADES NA LEITURA APRESENTADA PELOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL FIRMINO COELHO BASTOS <i>Maria Silmara Carvalho Pereira</i>	156-163

O MÉTODO RACIONAL COMO CAMINHO PARA O RESGATE PELO DIREITO DA SEPARAÇÃO DE PODERES

THE RATIONAL METHOD AS A PATH TO THE RESCUE BY LAW OF SEPARATION OF POWERS

Apolinário Ambrósio da Costa Pedro ¹

RESUMO

O presente trabalho aborda a atual metodologia de objetivação da separação de poderes, particularmente entre o Poder Executivo e o Legislativo, da qual a tendência é de se universalizar o predomínio do primeiro, não só na relação com o segundo, mas, também, confrontado com o Poder Judicial ou Judiciário. Convindo que, as questões de índole política encontram a base de sustentação e argumentação tanto nas ciências políticas, quanto jurídico-constitucionais, na prática se assiste desde as sociedades medievais até aos nossos dias, a um desvio de ordem programático-intencional dos princípios da separação de poderes. Assim, justifica-se o seu estudo de modo a se encontrar uma solução pragmática – o método racional e metodologia jurídica para a Reforma da Separação de Poderes. Nesse ínterim, o objetivo do presente artigo científico de pesquisa, tem como escopo, analisar o instituto da separação de poderes e encontrar novos caminhos para a sua desejável e plena concretização.

PALAVRAS-CHAVE: Separação poderes; Interdependência; Reforma constitucional.

ABSTRACT

The present work approaches the current methodology of objectification of the separation of powers, particularly between the Executive and Legislative Branches, of which the tendency is to universalize the predominance of the former, not only in the relationship with the second, but also, confronted with the Judiciary or Judiciary. It is appropriate that political issues find the basis of support and argumentation in both the political and legal-constitutional sciences, in practice it is seen from medieval societies to the day, to a deviation of programmatic-intentional order from the principles of separation of powers. Thus, its study is justified to find a pragmatic solution – the rational method and legal methodology for the Reform of the Separation of Powers. In the meantime, the objective of this scientific research article is aimed at analyzing the institute of separation of powers and finding new ways for its desirable and full realization.

KEYWORDS: Separation powers; Interdependence. Constitutional reform.

¹ Pós-Doutorando em Ciências Jurídicas pela ACU - Absolute Christian University; Doutorado e Mestre em Ciências Jurídicas pela ACU - Absolute Christian University; Mestrando em Economia pela Universidade Lusíadas de Angola (ULA); Mestrando em Direito Acadêmico Empresarial pela American World University (AWU)-USA; Licenciado em Direito pela Universidade Jean Piaget de Angola (UJPA); Advogado no ativo, inscrito na Ordem dos Advogados de Angola, Cédula Profissional n.º 2.279; Professor titular da Universidade Jean Piaget de Angola, na qual, desde 2010 leciona várias disciplinas: Finanças Públicas, Direito do Comércio Internacional, Direito do Urbanismo e Ambiente e Direito Económico; – lecionou desde 2010 a 2017 nas Universidades Óscar Ribas e Instituto Superior Técnico de Angola, as disciplinas de Direito Romano, Metodologia e Filosofia do Direito, Direito Diplomático e Consular, Direito Fiscal, Direito Económico, Direito Económico Internacional e Gestão Financeira; Exerceu desde 1998 a 2018, funções no sector público, no ramo de finanças públicas. Atualmente, é docente do Curso de Mestrado em Direito da UJPA, cadeira de Direito Processual do Trabalho. **E-mail:** polinasiogrande@gmail.com ou polinasio@yahoo.com.br. **Curriculo Lattes:** lattes.cnpq.br/362575187555471

INTRODUÇÃO

A separação de poderes é um dilema que vem desde o surgimento das sociedades organizadas em Estados de Direito e, continuará sendo enquanto prevalecerem os interesses de classes. O exercício do poder político foi sempre uma tarefa envolvida em antagonismo, quer do ponto de vista ideológico, tanto jurídico, quanto sociológico. As sociedades medieval, moderna e contemporânea têm como característica comum, a problemática da procura de modelos de organização política, administrativa e governativa que congreguem as várias correntes de pensamento político, nos marcos da separação de poderes em busca da harmonia, justiça, paz e bem-estar social. Para a análise desse fenômeno levanta-se a seguinte questão: Quais são os caminhos pragmáticos para que em uma sociedade civilizada os seus três poderes coabitem harmoniosamente sem a sobreposição de autoridade e influências diretas? A resposta, consiste na adoção do método racional ou racionalismo; uma metodologia jurídica que seja capaz de delimitar a autoridade do poder político e sua influência direta sobre o poder legislativo, abrindo espaço ao exercício independente do poder judicial, sendo que, este último, configura-se como o mais importante para a objetivação do equilíbrio dos poderes. A pesquisa consistiu na consulta de obras publicadas por autores citados na bibliografia: pesquisa descritiva e qualitativa; em revistas científicas e, em conhecimentos do autor.

A NATUREZA ORIGINÁRIA DA SEPARAÇÃO DE PODERES

O direito constitucional conceptualiza a separação de poderes em três áreas do poder Estadual, nomeadamente, os poderes Executivo, Legislativo e Judicial ou Judiciário.

Nesta perspectiva, as diversas teorias positivistas consideram esses poderes apenas interligados por uma interdependência funcional, na

prossecução do bem-estar, paz e segurança social – mas, segregados no que concerne aos propósitos que cada um prossegue na concretização das funções acometidas a um Estado de direito.

A segregação consiste na atribuição de funções diferentes a cada um dos três poderes, no sistema de “contenção e equilíbrio de poder”, ou seja, “separação de poderes” – princípio que tem como precursor **Montesquieu**, jurista e politólogo francês apud AMARAL, 2019 pp. 208-214, de tal sorte a que haja um recíproco controlo e nunca o atual modelo de risco: de excessiva concentração no poder político de todas as funções do Estado, inibindo a sujeição à fiscalização parlamentar.

Por este sistema teríamos se não fosse a total abstração dos objetivos políticos, uma sociedade sã e livre de qualquer interferência entre os atores e guardiões da democracia-social.

Porém, a despeito da interdependência funcional, os diversos sistemas parlamentares ou estruturas legislativas derivam e implantam-se dentro do próprio poder político que exerce na prática, a função de controlo dos demais poderes, representado pelo Executivo – assumindo este, nessa vertente, as rédeas e diretrizes do Estado. Aqui, começa a desconstrução da original separação de poderes. Por exemplo, analisemos o modelo eletivo dos representantes à Assembleia Nacional onde, todos provêm de listas dos partidos políticos concorrentes: – único mecanismo eletivo – aos quais mantêm vínculo e obediência, no âmbito da disciplina partidária. Esse modelo é de tal modo sistematizado e rigorosamente escrutinado pelo poder político a ponto de nos vários sistemas estarem os demais poderes embrenhados no principal: o político, evidenciando uma hierarquia onde no cume se situa indubitavelmente o poder político que detém a supremacia.

Em este quesito, a ciência política classifica a governação como sendo subjetiva e influenciável: – o poder como um exercício instável e conseqüentemente,

também falível – o mesmo que dizer: quanto mais tempo o governante exerce o poder político, gradativamente mais insensível ele ficará aos fenómenos sociais. Ou ainda: com o passar do tempo ele mais se distancia dos cânones da racionalidade, por criar em si o sentimento de poderoso: – será menos cauteloso, diligente, prudente e comprometido com os ideais da boa governação. São raras as exceções. Assim, pelo método dedutivo somos levados ao raciocínio lógico ou dedutivo de que: **hipótese 1** – todo o político é um homem “premissa geral”; **hipótese 2** – o homem é por natureza um ser egoísta “premissa particular”. John Lock na sua épica conceptualização do silogismo, enuncia que entre uma premissa maior e outra menor, tira-se uma conclusão. Da corrente de pensamento da premissa anterior permite-nos deduzir que, o ser humano sendo por natureza ambicioso, transporta para o político, como ser humano o seu instinto natural. Assim, é lógica e concludente a reflexão de que, o político como ser humano, – apegando-se ao poder, acaba assumindo em muitos casos, uma postura insensível aos fenómenos sociais e, com o decorrer do tempo, em vários momentos adota atitudes contrárias aos ditames da ciência política.

Voltando à decomposição da teoria da separação de poderes, – como conceber-se um subordinado a confrontar o superior hierárquico e, manter-se incólume face ao poder de tutela. Neste ponto de vista, facilmente se conclui que o representante parlamentar, dificilmente poderá fluir uma opinião própria, por mais que seja coerente, racional e ou lógica, mas contrária à do partido que representa, ou, ver a sua validação no círculo partidário. Há raros casos de exteriorização por parlamentares, do seu livre-arbítrio/pensamento no hemiciclo, em contradição com o seu próprio partido. Dito de outro modo, há confrontação epistemológica de matrizes diferentes, mas, incindíveis no seu alcance: um estádio do pensamento político onde os aspetos jurídico-

sociológicos tendem a conciliar – o valor e juízo de valor.

Para contrapor este embaraço, a filosofia contratualista recorre ao carácter tridimensional do direito. O caminho vai ao encontro da teoria das ideias políticas e institucionais – o recurso à fonte originária do direito constitucional (...) o Direito Romano, conforme assevera PINTO, (2015, p.156). Para este prestigiado jurisconsulto a primeira rutura a fazer é a de atualizar as teses doutrinárias sociais-democratas ou do socialismo democrático – as que estão em melhores condições ideológicas para colocarem a justiça como orientação política de ação legislativa e governativa, e com elas adotar políticas públicas que concretizem um Estado de Direito capaz de fazer justiça aos seus cidadãos pela aplicação de regras jurídicas através dos tribunais. A segunda rutura necessária é a de substituir as atuais fontes de Direito pelas regras jurídicas criadas, adaptadas, interpretadas e aplicadas pelos jurisprudentes (sem poder, mas com autoridade) e, para isso, é necessário partir do exemplo do Direito Romano e da História de Roma (que criaram o direito a partir das regras como área separada da política e das suas decisões expressas em lei) (PINTO, 2015).

RECONSTRUÇÃO DA TEORIA DA SEPARAÇÃO DE PODERES NO SISTEMA ROMANO-GERMÂNICO

Há evidência de que a autêntica separação de poderes estará mais próxima da fonte primária do direito, se acolher as seguintes variáveis:

- a) Existência de duas câmaras: o parlamento – câmara baixa; e o senado – a câmara alta.

 - Os parlamentares eleitos por via de partidos políticos, pertencerem à câmara baixa;
 - Os senadores eleitos pelo povo no sistema autárquico, não se subordinarem a nenhuma formação partidária – em posição de supremacia deliberativa, ainda que em número;

b) O poder Executivo – for exercido por membros do executivo nomeados pelo titular da força política dominante/governante – com natureza meramente política – não elegíveis à função legislativa.

O brocardo “ubi societas, ibi jus” – onde há sociedade, há direito, ou o inverso – “ubi jus, ibi societas”, onde há direito, há sociedade, nos conduz “à essência do direito como regulador da conduta do homem como ser social, sendo que, se só em sociedade é possível a manutenção da existência humana, também é válido dizer-se quanto imprescindível é para a sua convivência entre si” a emanção de normas imperativas. Colocamo-nos, pois, diante do carácter tridimensional ou tridimensionalismo jurídico, no qual a regulação na sociedade estadual da conduta humana se realiza alicerçada em valores prosseguidos pelo direito, nomeadamente, a justiça e a segurança jurídica, ainda que nem sempre possível de coabitarem.

Para EIRÓ (2009, p. 23, 24) o vetor fundamental de pesquisa, para a ciência do Direito, é a norma – dimensão normativa; para a sociologia do Direito e para a história do Direito, é o facto – dimensão fáctica; para a política do Direito, é o valor – dimensão valorativa.

Acontece, porém, que, o direito como um sistema de normas imperativas tem a natureza de “dever ser”, no qual, o legislador elege os valores que considere satisfazerem os interesses da classe política dominante em representação de seus eleitores – a maioria dos governados. Os valores selecionados como paradigma de orientação político-jurídica condensados no programa de governação, ao passarem pelo regulador político – “o legislador”, assumem o carácter de normas jurídicas cujo cumprimento pela sociedade se torna obrigatório “normas imperativas”.

Conforme cita EIRÓ (2015, p. 115) os valores prosseguidos pelo Direito, como o são a justiça e a segurança jurídica correspondem a valores por natureza, inatingíveis na sua plenitude, face à sua inexauribilidade – a impossibilidade da plena realização.

Contudo, diante a crises, a ciência apela a uma nova metodologia visando encontrar o caminho assente em métodos e processos acessíveis ao intelecto humano, para suprir as lacunas. No ramo do Direito emerge a metodologia jurídica com a finalidade de refletir sobre o pensamento jurídico hodierno, mais preocupado com a primazia da justiça – valores axiológicos do direito, do que como é o direito. No plano constitucional, há o chamamento à teoria da constituição AMARAL, (2019, p. 552).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A separação dos poderes Executivo e Legislativo poderá corresponder aos ideais de um Estado de Direito Democrático e aos princípios de justiça, se:

- O poder legislativo não for exercido por entes afetos a Partidos Políticos nem por estes indicados.
- Os Deputados / Parlamentares forem indicados/eleitos em um círculo extra Partido Político – um sistema de eleição independente, semelhante ao das autarquias.
- O sistema “de equilíbrio de poderes” for materializado em strictu sensu na sua expressão linear – conforme concebido originalmente como um instrumento de fiscalização autónomo alicerçado nos três poderes. Para AMARAL (2019, p. 114, 115) à teoria dos três poderes rigorosamente separados: o executivo, o legislativo e o judicial – cada poder recobriria uma função própria sem qualquer interferência dos outros.

A independência e interdependência dos poderes analisados no presente artigo, só terão os efeitos desejados quando o modelo de eleição dos parlamentares/deputados não tiver vínculo partidário congénere – ou seja, se houver cisão do vínculo político dos parlamentares com a agenda de qualquer partido representado no hemiciclo.

“Essa premissa, permite-nos concluir que, há verosimilhança de residir na segregação dos poderes

legislativo e executivo a chave do método ideal da abordagem política a um modelo de governação consubstanciado na justiça em seus multifacetados sentidos”.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Diogo Freitas do. **História do Pensamento Político Ocidental**. Coimbra : Reimpressão, Almedina, 2019.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. Coimbra: 8.ª Ed. 17.ª Reimpressão, Almedina, 2019.

EIRÒ, Pedro. **Noções Elementares de Direito**. Lisboa/São Paulo: Reimpressão, Verbo, 2008.

PINTO, Eduardo Vera-Cruz. **O Futuro da Justiça**. Lisboa: Nova Vega, 2015.

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO DE MATEMÁTICA

TEACHING EDUCATION AND SCHOOL INCLUSION IN BASIC EDUCATION IN MATHEMATICS

Amazilene da Silva Aguiar Fonseca ¹

RESUMO

Embora se possa admitir que o campo educacional tenha presenciado significativos avanços nas últimas décadas, em relação ao ensino da Matemática, pelo contrário ainda há obstáculos que precisam ser superados, dentre eles merece ser citado o ensino da Matemática, que até hoje ainda se apresenta como um entrave para muitos alunos, sendo interesse dos estudiosos buscar metodologias que alterem, aprimorem e melhorem o ensino-aprendizagem desta disciplina, tida, ainda, como um disciplina complexa e com alto índice de rejeição, independentemente de classe social ou nível de escolaridade. A questão central do trabalho é voltada para a formação dos professores de matemática e seus saberes e fazeres didático-pedagógicos no cenário de sala de aula como cenário para a inclusão no âmbito da matemática básica, tendo como objetivo principal: compreender quais elementos (teóricos e metodológicos) e/ou vivências o professor mobiliza para garantir a inclusão dos alunos nas aulas e até que ponto os momentos de formação (inicial e continuada) contribuem para a aquisição e construção desses elementos. O tipo de pesquisa realizado neste trabalho foi uma Revisão de Literatura, na qual foi realizada consulta a livros, dissertações e em artigos científicos selecionados através de busca nas seguintes bases de dados SCIELO, Google Acadêmico e etc. O período dos artigos pesquisados foram os trabalhos publicados nos últimos 15 anos. Portanto, conclui-se que a educação inclusiva frente à inclusão da Pessoa com Deficiência não é uma tarefa fácil, todavia os primeiros passos de um longo caminho já foram dados, de muitas lutas uma trajetória árdua com um único propósito, de que todos tenham as mesmas oportunidades para terem acesso a uma escolarização digna e de qualidade, aprendendo e respeitando a conviver com as diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Professor. Inclusão. Matemática.

ABSTRACT

Although it can be admitted that the educational field has witnessed significant advances in recent decades, in relation to the teaching of Mathematics, on the contrary, there are still obstacles that need to be overcome, among which the teaching of Mathematics deserves to be mentioned, which until today still presents itself as an obstacle for many students, and it is in the interest of scholars to seek methodologies that alter, improve and improve the teaching-learning of this discipline, which is still considered a complex discipline with a high rate of rejection, regardless of social class or level of education. The central question of the work is focused on the training of mathematics teachers and their didactic-pedagogical knowledge and practices in the classroom scenario as a scenario for inclusion in the scope of basic mathematics, having as main objective: to understand which elements (theoretical and methodological) and/or experiences the teacher mobilizes to ensure the inclusion of students in classes and to what extent the training moments (initial and continuing) contribute to the acquisition and construction of these elements. The type of research carried out in this work was a Literature Review, in which books, dissertations and selected scientific articles were consulted through a search in the following databases SCIELO, Google Scholar, etc. The period of the articles searched was the works published in the last 15 years. Therefore, it is concluded that inclusive education towards the inclusion of Persons with Disabilities is not an easy task, however the first steps of a long way have already been taken, from many struggles an arduous trajectory with a single purpose, that everyone has the same opportunities to have access to dignified and quality schooling, learning and respecting to live with differences.

KEYWORDS: Training. Teacher. Inclusion. Math.

¹Docente. Doutora em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar – Faculdade de Antônio Propício Aguiar Franco – FAPAF. Porto Franco – Maranhão. E-mail: amazilene@hotmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/9233959386813959

INTRODUÇÃO

Desde o final do século passado discussões acerca da inclusão na educação tem sido uma importante pauta, pois foi nessa época que os movimentos sociais de luta contra a discriminação, que impede o livre uso da cidadania das Pessoas com Deficiência, ganhou voz em escala mundial com a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia no ano de 1990, onde os direitos de acesso igual a todos os estudantes foram proclamados pelo documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1997), que afirmava ser a escola uma das principais armas para o combate à discriminação.

A educação inclusiva atualmente é um dos grandes desafios no âmbito educacional brasileiro, que envolve a todos, não somente as pessoas com deficiência, mas também, o ambiente escolar e a família, de modo que os educadores têm um papel fundamental sobre a prática pedagógica de ensino, diante do desafio da inclusão na sala de aula (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

Portanto, pode-se afirmar que a educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças e não somente uma colocação de uma quantidade de crianças com deficiência na sala de aula comum. Segundo Silva (2019), é preciso apresentar possibilidades de se trabalhar a matemática com relação a inclusão de alunos com deficiência visual e mental, fazendo com que os mesmos realizem conexões com seu dia a dia.

Vemos que as considerações e alertas sobre uma escola e um ensino mais inclusivo se multiplicam cada vez mais. Os estudos de Mantoan (2003), considerada neste trabalho como referência principal para a noção de inclusão, apresenta uma visão sobre inclusão escolar numa perspectiva da pedagogia da diferença. Já nos estudos sobre educação inclusiva na educação Matemática, tivemos contato com o trabalho de

Manrique, Maranhão, Moreira (2016), que apresenta diversas pesquisas que tratam da questão da educação inclusiva na formação de professores que ensinam matemática, no sentido de construir uma concepção de uma educação Matemática inclusiva. Segundo estes autores, a teoria da Matemática inclusiva abre a discussão sobre a profissionalização dos professores, e também abordam que a renovação das políticas organizacionais da escola é necessária para a renovação no modo de incluir os estudantes.

A inclusão escolar se faz importante porque além do aprendizado dos conhecimentos (dimensão cognitiva), está em jogo a dimensão social, da (des)construção de identidades. Porquanto, incluir estudantes com deficiência no processo de ensino e aprendizagem da Matemática básica se torna um assunto significativo – já que tal assunto abrange o social e o educacional, além de ser um direito assegurado por lei para promover igualdade no exercício das liberdades da pessoa com deficiência tendo como objetivo a cidadania e a inclusão social, de acordo com o Art. 1º da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Diante disso, o objetivo do presente estudo consiste em compreender quais elementos (teóricos e metodológicos) e/ou vivências o professor mobiliza para garantir a inclusão dos alunos nas aulas e até que ponto os momentos de formação (inicial e continuada) contribuem para a aquisição e construção desses elementos.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

O fato de professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que, muitas vezes, são encaminhados indevidamente para as modalidades do

ensino especial e outras opções segregativas de atendimento educacional.

Sendo assim, Mantoan (2003, p. 44-45) mostra que é nesse momento que:

Aparece a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas. Essas reuniões têm como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula.

O foco da formação é o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos. Analisa-se, então, como o ensino está sendo ministrado e a construção do conhecimento pelos alunos, pois esses processos interagem e esses dois lados — ensino e aprendizagem — devem ser avaliados sempre que se quiser esclarecê-los (MANTOAN, 2003).

Algumas pessoas falam como se pudéssemos identificar escolas que sejam ou não sejam inclusivas [...]. Uma escola inclusiva pode ser considerada como aquela que inclui, que valoriza igualmente todos os alunos das comunidades locais ou da vizinhança, e que desenvolve abordagens de ensino e aprendizagem que minimizem agrupamentos com base no rendimento ou nas deficiências. “Tal escola inclusiva é um ideal alusivo, que só existiria quando nenhuma diferença fosse desvalorizada na sociedade” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 32).

A integração deve ser percebida quando a escola permanece sem nenhuma mudança para que venha acolher ao aluno, sendo que quem precisa mudar é o aluno para adaptar-se à organização já cristalizada da escola (BARRETO, 2019). Nesse sentido, a função que

essa instituição deve desempenhar na formação do aluno passa a ser ignorado, pois ele deve ser um seguidor do que ela lhe impõe. Enquanto que a educação inclusiva é uma proposta de tornar a escola acessível, garantindo a participação de todas as pessoas.

Os autores Sanches e Teodoro (2006) ainda fazem uma complementação a esse raciocínio afirmando que a educação inclusiva:

(...) é aquela que educa todos os alunos em salas de aulas regulares. Educar todos os alunos em salas de aulas regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades e necessidades, que recebem todo apoio e ajuda, à medida em que necessitem, para que eles e seus professores possam alcançar sucesso nas principais atividades. (...) Ela é um lugar no qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas (ibidem, p.11).

A integração escolar traz a educação especial para dentro da rede regular de ensino e na maioria das vezes cria turmas específicas para atendimento do aluno com necessidades especiais, ficando as turmas já formadas, para receber os alunos não especiais, alimentando o preconceito e a discriminação dentro da própria escola (MANTOAN, 2003).

A inclusão, ao contrário, defende a estruturação da escola com acessos inclusivos que vão desde a implementação do projeto pedagógico, o trabalho do professor e de todos que tenham que conviver com a nova realidade de modo a promover o direito de todos, sem exceção, a adentrarem na escola e frequentarem a mesma sala de aula, usarem a mesma biblioteca, os mesmos banheiros e todas as dependências sem que

venham fazer a separação entre o que pode ou não ser usado, por este ou aquele aluno (MANTOAN, 2003).

A esse respeito, Bueno (1999) diz que é preciso haver uma mudança no sistema educacional de forma que as diferenças pessoais, sociais, linguísticas e culturais existentes entre os sujeitos não sejam vistas como um diferencial que induz à discriminação, mas que sejam acolhidas, trabalhadas e respeitadas. Ainda, Mantoan (2003), sobre o mesmo assunto vem afirmar:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2003, p. 67).

Nesse viés, Mantoan (2017), destaca que os professores e pais de alunos com deficiência acabam chegando a autora com casos em que uma criança ou jovem é barrado no acesso à escola, em razão de sua diferença. Tal motivo tem sido usado para justificar o despreparo dos professores, das edificações, mobiliários e ambiente físico das escolas, concebidos para os que se enquadram em um padrão, os que não exigem mudanças no que está estabelecido e aceito para alguns e não para todos.

Freire (1999) argumenta:

Ensinar é marcar um encontro com o outro e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos um certo tempo de nossas vidas. Mas alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e como profissional e que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além (FREIRE, 1999 p. 69).

A Educação Inclusiva, do ponto de vista de Carvalho (1998), recebeu grande alavancada com a Declaração de Salamanca, que serviu de base para esta modalidade de educação em todo o mundo, passando a ser entendida como um direito de todos, facultando às pessoas com deficiência livre acesso aos bens e serviços socialmente produzidos, e direito a participação nos modos de sociabilidade disponíveis e adequados para essas pessoas. Na Declaração, educação regular e educação especial acabam por terem como fundamentos a educação inclusiva que abraça os alunos de ambas.

O mesmo autor demonstra sua visão, também quanto a escola, expondo que:

Uma escola inclusiva não prepara para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos - cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou modalidade de atendimento educacional oferecido. Para tanto, precisa ser prazerosa, adaptando-se as necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos para a vida. (CARVALHO, 1998, p.35).

Outros autores como Stainback e Stainback (1999), acrescentam que a escola, para trabalhar de fato a inclusão, deve reconhecer e dar respostas as necessidades individuais de seus alunos que se apresentam de forma diversificada, adotando metodologias que atendam aos diferentes ritmos de aprendizagem de modo a assegurar a qualidade do trabalho.

Para isso, os currículos devem ser apropriados e adaptados a cada situação, como, também, as

estratégias de ensino devem sofrer modificações e os recursos metodológicos devem ser diferenciados.

Ponte (2002, p. 3) destaca que “[...] um curso de formação inicial de professores de matemática deve ser necessariamente diferente de um curso de matemática que visa formar matemáticos para se dedicarem prioritariamente à investigação”. E segundo García Blanco (2003, p. 52) a formação inicial de professores deveria responder às demandas oriundas dos setores envolvidos e formar profissionais capazes de desenvolver “[...] suas tarefas no âmbito de sua própria e contínua aprendizagem e desenvolvimento profissional”.

No caso específico de professores de Matemática, segundo García Blanco, o currículo dos cursos de formação deve contemplar:

- o conhecimento de e sobre a matemática, considerando também as variáveis curriculares;
- o conhecimento de e sobre o processo de geração das noções matemáticas;
- o conhecimento sobre as interações em sala de aula, tanto entre professor-aluno como entre aluno-aluno em sua dupla dimensão: arquitetura relacional (rotinas instrucionais) e negociação de significados (contrato didático);
- o conhecimento sobre o processo instrutivo – formas de trabalhar em classe, o papel do professor – que exige, também, o conhecimento sobre as representações instrucionais e o conhecimento sobre as características da relação tarefa-atividade (GARCÍA BLANCO, 2003, pp. 71-72).

A concepção de formação de professores está muito além de termos que dizem respeito ao aperfeiçoamento, reciclagem ou capacitação de professores, em outras palavras, a formação de professores visa prioritariamente a valorização de aspectos contextuais que levam ao desenvolvimento profissional do professor em todos os fatores profissionais.

Sobre essa questão, depois de mais de uma década, Anastasiou (2004) também destaca que processos de treinamento e reciclagem são recomendados para a formação de professores.

Desse modo, o referido autor também compreende que a formação continuada precisa abrir espaço para que o professor desenvolva sua autonomia, além de desenvolver sua transformação pessoal, de sua comunidade e principalmente do meio em que o mesmo se encontra. Isso ocorre quando o professor toma por base o contexto habitual do que ele consegue fazer, quando domina os saberes necessários para desenvolver o trabalho docente, enfrentando dificuldades diárias e solucionando situações novas, inusitadas e de uma complexidade maior (AMORIM; MAGALHÃES, 2015).

Entretanto, ainda pode ser percebido a utilização desses termos – reciclagem/treinamento quando se trata de ações formativas propiciadas aos professores de Matemática.

No que concerne o treinamento e capacitação, é fundamental destacar que as mudanças são muitas no mercado de trabalho, seja ele público ou particular, a rotatividade de pessoas, negócios, serviços, diversidade, profundidade e rapidez cada vez maiores têm contribuído para uma preocupação que todas as empresas estão tendo “à qualificação pessoal” (FREITAS; PACÍFICO, 2020).

Entende-se que a cada dia que passa a questão da qualificação de pessoas torna-se objeto de interesse de diversos segmentos sociais e não necessariamente somente escolas e empresas, o panorama está totalmente alterado.

Diante do que foi levantado, quando se refere à capacitação de pessoas, torna-se quase lógico se falar em desenvolvimento de pessoas ou educação no trabalho para aprimoramento das habilidades dos colaboradores. Assim, desenvolver pessoas significa: “oferece-lhes a formação básica para que transformem antigos hábitos, desenvolvam atitudes e capacitem-se

para melhorar seus conhecimentos, buscando tornarem-se melhores na realização do trabalho” (MILIONI, 2001, p. 10).

Desse modo, “os professores sentem-se despreparados para o exercício de suas atividades, pois sua formação não atende às expectativas da sociedade contemporânea”. (POZEBON; LOPES, 2009, p. 12).

É, assim, fundamental para o sucesso do ensino diferenciado ter um ambiente de sala de aula que promova a aceitação das diferenças; afirme que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados na aprendizagem; reconheça que para o trabalho ser justo dever ser diferente; crie sentimentos de competência pessoal e de confiança na aprendizagem; encoraje a exploração dos interesses, dos pontos fortes e das preferências de aprendizagem de cada aluno; alimente o espírito criativo e valorize o trabalho de todos (SILVA; RIBEIRO; CARVALHO, 2013).

É importante salientar, também, a formação do próprio professor, que é determinante para a condução do ensino em si, e, em última instância, para a coerência dos valores transmitidos pela Escola. É indispensável preparar os professores para admitirem as diferenças individuais dos alunos com deficiência para não terem receio, pelo que se torna urgente reformular a formação de base, dar-lhes cursos educacionais inovadores e modelos pedagógicos experimentais (SILVA; RIBEIRO; CARVALHO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor do ensino regular precisa entender o significado de uma escola inclusiva, a partir de conhecimentos adquiridos em sua prática como docente. Precisa entender, também, que seus alunos desenvolvem formas diferenciadas de aprendizagem e, por isso, às vezes, utilizam caminhos que o próprio professor desconhece e que muitas vezes também lhes são úteis como mais um conhecimento adquirido.

O ensino da Matemática, em algumas escolas não está sendo ensinado como uma forma de aproximar os alunos dessa disciplina, mas como um instrumento disciplinador e que passa muitas vezes por um processo de exclusão. Uma boa parte dos professores tem como foco principal ensinar a matemática, mas sem analisar os resultados, ou seja, apenas repassar o conteúdo para o aluno.

É nesse rol de mudanças que se insere o professor de Matemática, uma disciplina que ao longo dos anos vem sendo a vilã da repetência e da evasão escolar, por ter passado durante décadas a fio pelo estereótipo de disciplina de difícil assimilação, representando para o professor um desafio a ser superado, por exigir que novas posturas sejam adotadas, sendo aí que o uso do lúdico ganha mais espaço como uma ferramenta indispensável a ser aliada a prática pedagógica do professor a fim de facilitar o seu trabalho, incentivar a aprendizagem dos alunos e tornar as aulas mais atraentes.

Diante disso, é preciso ser consciente de que as pessoas com deficiência são, antes de mais nada, pessoas/seres humanos. Em outras palavras, são pessoas como quaisquer outras, cada uma com seus protagonismos, com suas particularidades, contradições e singularidades. São também pessoas, que assim como as outras, lutam por seus direitos, valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, deixando visível que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana.

A realização deste trabalho possibilitou uma análise sobre a formação docente e inclusão escolar no ensino básico de matemática. Sabe-se que é um grande desafio no qual os docentes devam estar preparados e atentos, para responder as exigências que sucedem no processo de inclusão, respeitando as diversidades e as diferenças, acolhendo de forma significativa as particularidades da aquisição do conhecimento de cada

aluno com necessidades educacionais especiais, principalmente quando se trata de inclui-los no aprendizado da disciplina de matemática.

BIBLIOGRAFIA

- AMORIM, Rejane Maria de Almeida; MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. Formação continuada e práticas formadoras. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 9-12, jan.-abr., 2015.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P.. (org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- BARRETO, Andréia Borne. Educação especial e inclusiva: saberes e prática dos docentes licenciados em matemática do município de Canoas. Dissertação. Porto Alegre, 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05/03/2022.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba. Editora UNIMEP, v 3 nº 5, p 7 – 25, 1999.
- CARVALHO, Rosita Eldler. Temas em educação especial. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar. 2020.
- MANRIQUE, Ana Lúcia; MARANHÃO, Maria Cristina Souza de Albuquerque; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Desafios da educação matemática inclusiva: práticas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.
- MANTOAN. Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E.. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. Inclusão Social (online), v. 10, p. 37-46, 2017.
- MILIONI, Benedito A. Integrando o Levantamento de Necessidades com a Avaliação e Validação do Treinamento. In: BOOG, Gustavo G. Manual de Treinamento e Desenvolvimento: Um Guia de Operações. São Paulo, editora Makron Books, 2001.
- NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.
- POZEBON, S.; LOPES, A. R. L. V. Aprendizagem da docência na formação inicial de professores: estudar para ensinar matemática. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 28, n. 67, p. 219-238, 2018.
- PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: PONTE J. P. et al. Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: Quinta Dimensão, 2002.
- SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 8, 2006.
- STAINBACK, S. et al. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Inclusão: Um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. pg. 240 – 250.
- SILVA, Maria Deolinda Oliveira; RIBEIRO, Célia; CARVALHO, Anabela. Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Revista portuguesa de pedagogia. Ano 47-I, 2013.
- SILVA, Luciana Leandro. O Ensino de Matemática no contexto da Educação inclusiva. REVEMAT, Florianópolis (SC), v.15, n.1, p.1-16, 2019.

A IMPORTÂNCIA DA CAPELANIA THE IMPORTANCE OF CHAPLAINCY

Eliêne Rodrigues Cordeiro ¹

RESUMO

O presente artigo visa apresentar um estudo sobre a Importância da Capelania. O estudo está dividido em quatro seções; Capelania, missão em todo o lugar, Princípios de organização, Capelania Militar e Capelania Hospitalar. Onde vemos que o papel da capelania é criar o ambiente de reflexão e acolhimento com o princípio o cuidado espiritual, emocional e social, visando a restauração da alma, a promoção da esperança e a qualidade de vida. Confrontando com sabedoria e estando com o ser humano nos vales escuros da existência, atento às oportunidades de reconciliação consigo, com os outros, com o meio ambiente e com Deus.

PALAVRAS-CHAVE: Capelania; Hospitalar; Militar.

ABSTRACT

This article aims to present a study on the Importance of Chaplaincy. The study is divided into four sections; Chaplaincy, Mission Everywhere, Principles of Organization, Military Chaplaincy and Hospital Chaplaincy. Where we see that the role of the chaplaincy is to create the environment of reflection and reception with the principle of spiritual, emotional and social care, aiming at the restoration of the soul, the promotion of hope and the quality of life. Confronting with wisdom and being with the human being in the dark valleys of existence, attentive to opportunities for reconciliation with oneself, with others, with the environment and with God.

KEYWORDS: Chaplaincy; Hospital; Military.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University. **E-mail:** eliene.pedagoga41@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/9026843178816797

INTRODUÇÃO

A gênese da capelania está no meio militar. A presença de sacerdotes e figuras religiosas junto às forças militares e ao grupo de conselheiros reais é uma prática muito antiga.

O Velho Testamento, com os hebreus, egípcios e demais povos do Oriente Médio, e também o Novo Testamento, com os judeus e romanos, confirmam isso.

Todavia, os termos capela, capelão e capelania originam-se um pouco mais adiante, com a Lenda do Manto de São Martinho de Tours. A história ocorreu por volta de 338 D.C. Martinho, com 22 anos, era um soldado do Exército Romano e ainda novo convertido. Em um dia de forte inverno, Martinho saiu para uma ronda noturna nas redondezas da cidade de Amiens, na França.

Às portas da cidade encontrou-se com um mendigo praticamente nu e tremendo de frio. Diante disso, o soldado cristão cortou sua própria capa de lã ao meio e envolveu o mendigo.

Após a morte de Martinho, propagaram-se histórias de supostos milagres realizados por ele e se difundiu a Lenda do Manto, uma crença de que a capa de São Martinho poderia trazer a vitória ao exército que a portasse. Tornou-se hábito em acampamentos militares franceses o estabelecimento de uma tenda onde era posta a relíquia – a capa de São Martinho. Esse local passou a se chamar capela e o sacerdote que a guardava e realizava as atividades religiosas junto à tropa passou a ser denominado capelão.

A prática de se manter capelas particulares se alastrou pela Europa de sorte que, na idade média, era muito comum que os senhores feudais mantivessem uma capela e um capelão que atendessem a ele e seu grupo. Com o tempo, a prática se firmou nas Instituições Militares e passou a ser adotada por outros grupos particulares como hospitais, escolas, etc.

Como o exemplo inspirado pelo caráter cristão do jovem Martinho, temos explicitado a missão daquele

que faz capelania: alegrar com quem se alegra, sofrer com quem sofre, amar quem precisa, estender a mão, ou seja, o exercício da compaixão.

Somos desafiados a vivermos uma vida compassiva de todas as formas e em todos os lugares, “... para que vejam as vossas boas obras e glorifiquem o vosso pai, que está nos céus.” (Mateus, 5.16)

PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO

A Capelania é, portanto, um serviço de apoio espiritual centrado nos princípios bíblicos, comprometido com a formação intelectual e emocional do ser, como também, no resgate dos valores construtivos sociais e espirituais, transmitindo palavras de orientação e encorajamento no cotidiano e, especialmente, em momentos de crise.

Ainda que se trate de uma prática religiosa, ela não é denominacional. O serviço da Capelania é leve e não caminha por um viés de obrigação. O foco é trabalhar valores universais como respeito, caráter, socialização, entre outros.

Como pessoa devidamente habilitada nesta área, o capelão geralmente integrará a comissão interdisciplinar da instituição, atuando no mesmo pé de igualdade com médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas, terapeutas e ouvidores, e sempre deverá ter posições imparciais.

CAPELANIA, MISSÃO EM TODO O LUGAR

Capelania é a assistência religiosa organizada e especializada, adequada à cultura e linguagem do público-alvo de sua Missão. Apoiada na Palavra de Deus, a Capelania oferece o cuidado espiritual, emocional e social, visando a restauração da alma, a promoção da esperança e a qualidade de vida.

A Capelania serve em um contexto pluralista, indo ao encontro das pessoas no ambiente onde estão. Presta assistência a pessoas de diferentes crenças,

identidades culturais, políticas e educacionais, identificando suas necessidades e comunicando-se com estes com o intuito de lhes apresentar o Evangelho de maneira contextualizada, interessante, prática e integral.

CAPELANIA HOSPITALAR

A Capelania Hospitalar, iniciada séculos atrás, através do cuidado integral dos religiosos para com os enfermos, pobres e idosos, fundando Santas Casas e Instituições de saúde ligadas a igrejas cristãs, teve seu impacto maior como resultado da Reforma Protestante na Europa do século XVI.

A Capelania hospitalar atua em instituições de saúde, como hospitais e clínicas, prestando assistência religiosa e espiritual aos pacientes, familiares e funcionários, bem como ajuda na área da assistência social e humanitária relacionadas ao público-alvo assistido, quando necessário. Seu objetivo é contribuir para saúde integral e a qualidade de vida de seus assistidos, propiciando a eles a vivência da fé e o incremento de suas condições de enfrentamento da enfermidade, do sofrimento e de crises relacionadas a essa situação.

CAPELANIA MILITAR

As peculiaridades de cada área de atuação da capelania estão intrinsecamente relacionadas aos objetivos da instituição ou às necessidades do segmento social ao qual é prestado o serviço.

Uma das principais áreas de atuação é a Capelania militar. De que maneira atua em instituições militares? Atua na prestação de assistência religiosa e espiritual bem como na educação moral dos militares, cumprindo uma função estratégica na formação ética e moral dos militares.

A capelania por meio de princípios éticos e morais, como: companheirismo, harmonia, amizade,

cortesia, bondade, respeito, honra pessoal, dignidade, comportamento padrão ético, obediência, disciplina, entre outros, contribuem exponencialmente para diminuição de infração militar e do crime militar. Nesse sentido, a capelania militar trabalha como orientadora e formadora do caráter dos militares, pois não se espera outra coisa dos militares, senão um elevado nível de conduta que condiga com as Forças Armadas.

A Capelania militar trabalha, não apenas com o militar, mas também com os seus familiares, nas campanhas educativas, no estreitamento das relações entre as corporações e a comunidade, nas situações pós-desastre e ações assistenciais humanitárias em geral.

Seu objetivo primordial é contribuir para que os militares estejam no máximo de seu potencial para cumprir com sua missão de segurança nacional e segurança pública, desenvolvendo um convívio harmonioso em seu ambiente de trabalho, familiar e comunitário, compreendendo os desígnios divinos para sua vida profissional, superando crises existenciais e outras que possam advir de sua experiência de trabalho ou pessoal, provocando a melhoria de sua qualidade de vida, bem como cultivando o ânimo e os valores morais imprescindíveis ao bom cumprimento de seus serviços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar em capelania militar, precisamos ter em mente que o Policial Militar é um ser humano como todos os demais.

O diferencial é que eles sentem na pele o aumento crescente da violência, especialmente nos grandes centros urbanos. Poucas pessoas sabem que até mesmo em suas horas de folga, o policial tem, por vezes, o dever legal de agir e adotar todos os cuidados, pois continua sendo policial nas 24 horas do dia.

Algumas pesquisas tem colocado a atividade policial entre as profissões mais estressantes do mundo.

A convivência diária com o perigo, a proximidade da morte e da dor e o envolvimento com misérias e crises humanas das mais variadas, afetam a estrutura emocional desse profissional, o qual, não obstante, precisa mostrar ser forte e manter o equilíbrio a fim de bem desempenhar sua missão.

Somado a essa realidade, o policial, como qualquer outro ser humano, ainda precisa administrar seus próprios conflitos pessoais, relacionais e profissionais, não podendo, contudo, permitir que eles interfiram em seu controle emocional e em seus valores éticos e morais, os quais são indispensáveis para o bom exercício profissional e que poderiam, quando afetados, trazer riscos a sua própria vida, a de seus companheiros ou até mesmo a do cidadão que depende dele para sua segurança. Superar esse cenário de violência e manter o equilíbrio durante todo o tempo é uma tarefa muito árdua.

Essa exposição constante a toda espécie de miséria humana muitas vezes o torna embrutecido, desconfiado, insensível e menos propenso a falar de seus conflitos pessoais, profissionais e dificuldades mais íntimas.

A todo custo, buscar qualquer tipo de ajuda, pois lhe parece um paradoxo ter que, em determinados momentos, ser ou parecer tão forte e em outros expor suas fragilidades e fraquezas, por isso sofre sozinho.

REFERÊNCIAS

MELCHISEDE, Ribeiro. **Fundamentos da Capelania**. CCM, 2022. Disponível em: <https://ccm61.webnode.com/fundamento-de-capelania>. Acesso: abril, 2022.

Vassão, Eleny Tratado sobre Espiritualidade e Saúde, Ed. Atheneu, 2021.

GOMES, G. Manual do Capelão – Teoria e Prática: Hagnos, 2017

Manual do Capelão. Disponível em: www.policiamilitar.sp.gov.br. Acesso: abril, 2022.

AMBIENTE ESCOLAR: LUGAR DE APRENDIZAGEM E PROTAGONISMO**SCHOLL ENVIRONMENT: PLACE OF LEARNING AND PROTAGONISM**João Evangelista Neto ¹**RESUMO**

O presente artigo está relacionado a uma reflexão sobre o protagonismo juvenil nos estabelecimentos de ensino, compreendido como uma forma de atuação e participação dos jovens na sociedade, que possibilita um desenvolvimento pessoal e social saudável, despertando neles uma postura e segurança para enfrentar situações do mundo quando forem adultos, pois ao mesmo tempo em que os ensinam enquanto membros de um meio sendo assim, também responsáveis pelas demandas relacionadas ao bem-estar de todos.. Será apresentado o conceito do termo protagonismo juvenil, suas etapas, bem como as formas de não protagonismo, demonstrando a importância da efetivação deste direito humano. A metodologia utilizada é uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva não experimental, tecendo e fomentando questões inerentes a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente escolar. Protagonismo Juvenil. Sociedade.

ABSTRACT

This article is related to a reflection on youth protagonism in educational establishments, understood as a form of action and participation of young people in society, which enables a healthy personal and social development, awakening in them a posture and security to face situations in the world. when they are adults, because at the same time they teach them as members of an environment, they are also responsible for the demands related to the well-being of all. non-protagonism, demonstrating the importance of the realization of this human right. The methodology used is a qualitative research, with a non-experimental descriptive approach, weaving and promoting issues inherent to the theme.

KEYWORDS: School environment. Youth Protagonism. Society.

¹ Graduado em Licenciatura plena em Física (UNIFEG/MG), Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física (UNINTER/PR), Mestre em Educação: Formação de professores (UneAtlantico/Santander, Cantabria, Espanha) e Doutorando em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. **E-mail:** evangelistanetojoao@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/6554157807671129

INTRODUÇÃO

Sabe-se que as potencialidades de mobilização juvenis são muito importantes, mas que acaba sendo muito criticado pelas pessoas da sociedade, sendo um exemplo, o ambiente escolar. O espaço de aprendizagem é importante também para a socialização, lugar onde articula-se sobre assuntos para desenvolver o protagonismo estudantil.

Percebe-se que é na Escola que as relações e as primeiras redes de apoio, para além da família, geralmente se formam. Os estudantes podem se falar, debater e dar opiniões sobre diferentes temas, conversar, desenvolver atividades e ter contato com assuntos e temas atuais. Como uma junção de oportunidades, onde se formam relações de confiança e vínculos indiretos, a Escola é um meio para apresentar possibilidades de experiências diferentes e ampliar os espaços.

É através a partir da Escola e de redes online que os jovens se interagem. Nos dias atuais existem uma demanda muito vasta por elaboração de projetos e atividades por parte dos estudantes. As oficinas e aulas realizadas nas escolas mostram nitidamente isso. Quando o espaço escolar opta por organizar isso, tudo pode ficar diferente.

Percebe-se que o protagonismo juvenil permite aos estudantes um amadurecimento saudável, tanto no âmbito pessoal, quanto à formação de sua identidade na formação da sua personalidade individual de cada um, como também nas relações em sociedade realizadas nos meios em que eles se encontra.

Sabe-se que o protagonismo juvenil quando vivenciado de uma maneira correta, prepara os estudantes para enfrentar os desafios da vida adulta com uma maior responsabilidade, segurança; adquirem capacidade de liderança e também capacidade de comunicar e se expressar melhor, bem como também ter o senso crítico, a compreensão dos problemas e a busca em melhorar e encontrar formas de solucioná-los,

garantindo assim a valorização e o respeito para com o próximo. (SACCONI, 2010)

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva não experimental, tecendo e fomentando questões inerentes a temática.

DESENVOLVIMENTO

Sabe-se que o termo “protagonismo” vem da expressão de ser protagonista, protagonizar alguma coisa, ou seja, ser uma figura principal ou mais importante de alguma coisa, seja ela uma pessoa que, em um evento qualquer, faça um papel importante. (SACCONI, 2010).

Percebe-se que, muitas pessoas da sociedade como um todo, apresentam uma fala de que jovens no devem se preparar para ter uma boa qualidade de vida e, com isso o protagonismo juvenil traz então, a ideia de que o fazer ensina muito mais do que palavras, sendo assim indispensável que os estudantes sejam impedidos de participar de situações-problemas a fim de que possam praticar as potencialidades necessárias à vida adulta. Isso relaciona-se ao próprio contexto de vida do jovem, questões que permeiam o mundo deles.

Sabe-se que a partir do envolvimento e busca por resolver tais conflitos, os jovens estariam desenvolvendo condições e capacidades de solucionar situações adversas no âmbito local como na escola, grupo religioso, comunidade; passando a pensar em nível mais global, questões políticas e sociais, por exemplo. Nos termos do protagonismo juvenil, a participação dos adolescentes nas situações problemas, além de possibilitar uma autodeterminação deles, é capaz de romper com práticas educativas tradicionais que impedem uma maior atuação dos adolescentes,

levando-os a uma alienação que facilita a manipulação do pensamento deles. (SACCONI, 2010).

O protagonismo juvenil pode ser assim conceituado como uma forma de atuação solidária, criativa, construtiva dos estudantes, junto a indivíduos de um mundo adulto, na solução de problemas reais nas escolas, na comunidade e até mesmo na vida social mais avançada; tendo em vista que é uma modalidade educativa, por meio da qual criam-se ambientes e condições capazes de estimular àqueles o envolvimento em atividades que direcionam à solução de problemas atuais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (COSTA, 2006)

Entende-se que o protagonismo juvenil atua na participação consciente dos adolescentes em atividades de caráter público, que podem ocorrer no espaço escolar ou até mesmo na comunidade.

Outro aspecto interessante é que existem dois tipos distintos de desenvolvimento, quando este é vivenciado de forma plena que são: o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento social.

Sabe-se que o desenvolvimento pessoal relaciona com o fato de que o protagonismo seja fonte de iniciativa, liberdade e compromisso possibilitando as capacidades e competências dos estudantes, desenvolvendo um autoconhecimento e/ou autoconceito positivo; permitindo assim, o desenvolvimento de uma autoestima, de uma autoconfiança e, assim sendo, uma valorização do seu potencial enquanto ser humano, enquanto agente de transformação de sua própria vida. A autoestima e a construção de uma identidade solidificada fundamentam todo o processo do crescimento pessoal do adolescente, pois se ele não for capaz de compreender-se e aceitar-se restará comprometido todo o curso do amadurecimento de sua personalidade. (COSTA, 2006)

Ressalta-se que como toda forma de ensino-aprendizagem, o protagonismo juvenil possui também algumas etapas que o caracterizam e que precisam ser

criteriosamente seguidas que são: Iniciativa, onde se define o que deve ser feito; Planejamento, que define quem vai fazer o que, como, quando e onde; Execução, que é colocar em prática tudo que foi planejado; Avaliação, onde se verifica se os objetivos foram alcançados, analisando o que deu certo, o que precisa ser mudado e/ou evitado no desempenho do grupo; e, Resultados que é decidir coletivamente o que fazer com tais resultados, a quem devemos atribuí-los, sendo fundamental que os estudantes contribuam e participem de todas essas etapas. (COSTA, 2006)

Nota-se que o protagonismo juvenil, é uma atividade educativa desenvolvida entre jovens e adultos, de forma solidária, tendo em vista que estes, digamos que, já vivenciaram experiências diversas quando estavam na fase da infância, se encontrando, aptos para auxiliarem aqueles nessa fase marcada por uma infinidade de inovações e/ou descobertas. Pode até parecer algo simples e fácil de ser feito, bastaria proporcionar às pessoas vivência de alguma situação/problema e deixar que eles encontrassem uma melhor solução, havendo assim, por parte dos mais velhos, apenas interferências pontuais e diretivas. Portanto, auxiliar os jovens não significa que as pessoas adultas devam agir de terminada maneira e resolver o conflito por eles. Estas interferências precisam sempre ser bem analisadas, merecendo uma atenção maior e uma observação constante, para evitar que haja a prevalência das principais formas de não protagonismo ou não participação, a saber. (COSTA, 2006, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos nesse presente artigo que o protagonismo juvenil atua como fonte de iniciativa pois ele permite o acolhimento das ideias colocadas por estudantes para a resolução de diversas situações-problemas. Percebe-se que eles passam de expectadores a protagonistas da própria situação, envolvendo-se de verdade com o caso; já como fonte de

liberdade por os adultos não tolerarem tais situações, mas sim debaterem juntos a aplicação dessas na resolução do conflito e, assim, é considerado fonte de compromisso porque os jovens estudantes participam de todas as etapas de resoluções das adversidades, desde uma aplicação da possível solução por eles vistas até a avaliação dos resultados que deverão ser por eles responsabilizados. O fazer parte de uma avaliação de resultados objetivam torná-los mais comprometidos no momento de execução das soluções e faz parte do processo de amadurecimento emocional desses sujeitos.

Por sua vez o desenvolvimento social é a capacidade dos jovens ultrapassarem sua atuação voltada a interesses pessoais e passarem a pensar de forma mais ampla, mais grupal, se importando com o meio em que vivem, preocupando-se apenas com questões sociais interferindo assim de forma consciente nas demandas relacionadas ao bem-estar coletivo.

Percebe-se que o protagonismo não deve ser visto como uma atividade a ser desenvolvida apenas na área da educação formal, mas sim como um processo de ensino-aprendizagem ocorrido nos estabelecimentos de ensino.

Portanto, entende-se que a educação é um processo bem maior do que a formação escolar e a transmissão de conteúdos intelectuais por meio da docência, sendo esta uma espécie daquela que é o gênero. Educar também sobre valores éticos, morais, respeito às diferenças. Educa-se, para se ter um projeto de vida, a fim de garantir a construção de uma sociedade justa e solidária. Percebe-se que o modelo de educação que atenda as exigências de uma população, deve ser de feita de maneira que o ser humano seja capaz de não apenas deter um conhecimento científico e/ou tecnológico, mas sim saber tirar o máximo de proveito possível para o bem-estar pessoal e social, por fim cabendo aos jovens protagonistas se organizarem em torno de quatro eixos que são o aprender a ser, o aprender a conviver, o

aprender a fazer e o Aprender a aprender (DELORS, 1998)

REFERÊNCIAS

COSTA, Antônio Carlos Gomes da.; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática**. 2ª Ed. FTD. São Paulo: 2006

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: 1998.

SACCONI, Luiz Antônio. **Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa**. Nova Geração. São Paulo: 2010.

PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA DA INTERVENÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

PSYCHO-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE OF INTERVENTION IN LEARNING TO READ

Maria Cláudia Ferreira dos Santos Bezerra ¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo abordar as concepções de leitura que orientam a intervenção psicopedagógica no tocante às dificuldades de compreensão leitora, traçando um paralelo com pedagogos e alunos e consequentemente fazendo uma reflexão sobre o motivo de alguns alunos fracassarem. Parte-se do pressuposto de que um aluno está com dificuldades de aprendizagem quando não consegue com sucesso ou não tem potencial normal ou superior para aprender. A leitura é a essência do processo de apreender certos tipos de informação contidos em um suporte, que são transmitidos por códigos e símbolos para sua compreensão. A leitura conta basicamente com um processo de reapresentação. A aprendizagem é o processo por meio do qual o sujeito interage com meio em que vive, considerando a influência da família, da escola e da sociedade. A aprendizagem é o objeto central de estudo da Psicopedagogia. A Psicopedagogia apresenta proposta de trabalho para a superação das dificuldades de leitura. O psicopedagogo identifica as dificuldades e os transtornos que impedem o estudante de assimilar o conteúdo explorado na escola e analisa o comportamento do aluno, observando como ele aprende. Esse profissional ainda promove intervenção em caso de fracasso ou evasão escolar, mas, para isso conta, com o apoio de testes próprios da área. É por meio deles que o psicopedagogo detecta os problemas de aprendizagem. Seu uso constitui um processo que permite ao profissional investigar, levantar hipóteses provisórias que serão confirmadas ao longo do processo, recorrendo, para isso, a conhecimentos práticos e teóricos. Esta metodologia de trabalho, portanto, será a base que dará suporte ao psicopedagogo para fazer a intervenção correta e possíveis encaminhamentos, caso necessário. O presente estudo desenvolveu como, enfoque os achados de Rubinstein (2002), Fernandez (1991), Vigotsky (1991), Solé (2001), Colomer e Camps (2002), Vieira (2004), entre outros. Como resultado, fica claro que é de interesse da Psicopedagogia compreender como ocorre o processo de aprendizagem e tratar possíveis dificuldades que ocorrem durante o processo de ensinar e aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem. Literatura. Intervenção Psicopedagógica. Educação.

ABSTRACT

This article aims to address the conceptions of reading that guide psychopedagogical intervention regarding reading comprehension difficulties, drawing a parallel with pedagogues and students and consequently reflecting on why some students fail. It is assumed that a student has learning difficulties when he cannot successfully or does not have normal or superior potential to learn. Reading is the essence of the process of apprehending certain types of information contained in a support, which are transmitted by codes and symbols for your understanding. Reading basically relies on a resubmission process. Learning is the process through which the subject interacts with the environment in which he lives, considering the influence of the family, school and society. Learning is the central object of study in Psychopedagogy. Psychopedagogy presents a work proposal to overcome reading difficulties. The psychopedagogue identifies the difficulties and disorders that prevent the student from assimilating the content explored at school and analyzes the student's behavior, observing how he learns. This professional still promotes intervention in case of school failure or dropout, but, for that, he/she counts on the support of tests specific to the area. It is through them that the psychopedagogue detects learning problems. Its use is a process that allows the professional to investigate, raise provisional hypotheses that will be confirmed throughout the process, using practical and theoretical knowledge. This work methodology, therefore, will be the basis that will support the psychopedagogue to make the correct intervention and possible referrals, if necessary. The present study developed how to focus the findings of Rubinstein (2002), Fernandez (1991), Vigotsky (1991), Solé (2001), Colomer and Camps (2002), Vieira (2004), among others. As a result, it is clear that it is in the interest of Psychopedagogy to understand how the learning process takes place and to deal with possible difficulties that occur during the teaching and learning process.

KEYWORDS: Learning difficulties. Literature. Psychopedagogical Intervention. Education.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú – UVA, Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Christus, Pós-Graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Faculdade dos Vales Elvira Dayrell - FAVED e Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. **E-mail:** claudiabezerraprojetos@hotmail.com. **Currículo** **Lattes:** lattes.cnpq.br/9197666605261925

INTRODUÇÃO

A iniciativa desse artigo parte, então, do desejo de compreender, a partir da perspectiva da psicopedagogia, com se dá o processo de aprendizagem da leitura. O capítulo I, Art. 1º do Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) nos mostra que a “Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que ocupa o processo de aprendizagem considerado o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios fundamentos em diferentes referenciais teóricos”.

Nesse sentido, será estudado o trabalho do psicopedagogo junto ao processo de ensino-aprendizagem da leitura, considerando o modo como a teoria subsidia a prática na elaboração de atividades com fins de promoção da leitura, já que a dificuldade dos alunos nessa área é matéria de atenção, independentemente do gênero textual estudado, da série em que o aluno se encontra e, até mesmo, da dedicação do professor.

O que se entende por leitura? Quanto daquilo que se entende ser o ato de ler se manifesta em atividades que efetivam o fazer pedagógico? O que psicopedagogo pode fazer para favorecer a aprendizagem da leitura?

Perguntas como essas foram ocorrendo à medida que se aprofundavam as pesquisas, por meio de livros e artigos; acompanhando o grande número de trabalhos já publicados com o referido tema.

Entende-se que o desafio que se impõe na educação pressupõe que haja avanços na busca de alternativas, estratégias e habilidades para enfrentar melhor a realidade de nosso educando; não há como negar que as dificuldades de leitura estão fortemente associadas ao trabalho docente, razão pela qual precisamos continuar a discutir o assunto na tentativa de compreender porque, apesar de tantos esforços

nesse sentido, as escolas não conseguem melhorar seus índices.

Não é de hoje, também, que se sabe alunos com deficiências de leitura acabam sendo prejudicados nas demais áreas do conhecimento e que é preciso investir constantemente nesse processo de aprendizagem que, na verdade, acompanha o aluno desde a formação inicial até a educação superior. A escola tem um papel muito importante nessa questão de desenvolvimento na aprendizagem da leitura; não só ela, mas também a família. No entanto, é o professor quem executa com destaque tal missão. É dele que são cobrados o empenho e a dedicação na busca de melhorar os índices educacionais e tem sido cada vez mais frequente a exigência de que esse profissional seja também um pesquisador de sua prática.

No ensino de língua portuguesa, encontra-se o constante desafio de levar o aluno a ampliar sua compreensão de texto. A prática, entretanto, não é tão simples como pode parecer à primeira vista, sobretudo porque toda boa prática se ancora em uma sólida teoria, ao menos em tese. Nos dias de hoje, dentro de uma perspectiva de educação na qual lidamos cada vez mais com um número crescente de informações, o letramento se apresenta como necessidade imperiosa para inúmeras e constantes práticas de interação social; a escola, que tem como função social preparar para a sociedade de informação, que aí está, não pode continuar repetindo um discurso “bonito” enquanto sua prática não vai além do modo como já estudavam nossos antigos professores.

Assim, as concepções de leitura conhecidas pelos professores poderão esclarecer em que medidas auxiliam na elaboração de práticas interventivas que minimizem as dificuldades de compreensão leitora, a fim de discutir ainda até que ponto a prática reflete o conhecimento que o professor possui sobre o assunto. Nessa perspectiva, o professor deve então munir-se de um aparato teórico que valide seu processo de ensino/aprendizagem frente às novidades que se

impõem. Acredita-se que o professor deva ser capaz de, frente a uma escolha teórica, elaborar atividades de intervenção psicopedagógica em consonância com aquilo que acredita-se o processo de ler.

Para tanto, pretende-se elaborar uma reflexão que caminhe no sentido de verificar se o que se está entendendo por leitura é o que orienta a prática pedagógica, sobretudo a interventiva, quando diagnosticada uma dificuldade de leitura. Tenta-se responder às seguintes indagações a partir de um olhar psicopedagógico:

- a) Quais as concepções de leitura adotadas por professores de língua portuguesa do ensino fundamental?
- b) Até que ponto a teoria sobre a leitura é considerada por esses professores na elaboração de atividades de leitura?
- c) Como psicopedagogo que trabalha na escola pode contribuir para a prática pedagógica da equipe?

Quanto a metodologia, trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa que utiliza revisão bibliográfica. Quanto à organização estrutural e para dar conta dos objetivos traçados, este artigo tratará do processo de aquisição da leitura, de letramento, do fazer pedagógico e da práxis psicopedagógica escolar. A base teórica se estabeleceu principalmente a partir de alguns autores como Rubinstein (2002), Fernandez (1991), Vigotsky (1991) e Solé (2001), Colomer e Camps (2002) dentre outros.

CONCEPÇÕES DE LEITURA

A leitura é essência do processo de aprendizagem sistemática na escola. De acordo com Colomer (2002, p.29) a leitura é “a capacidade de entender um texto escrito, mas o significado de um texto não está na soma de significados das palavras que o compõem, nem coincide somente com o que se chama de significado literal do texto”. Portanto, durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve

racionar e inferir de forma contínua captando significados que não aparecem diretamente no texto, os especialistas afirmam que o texto proporciona apenas uma das fontes críticas as de informação. É preciso que o restante provenha dos conhecimentos prévios do leitor.

Assim, ler é mais do que um simples ato de decodificar; É antes de tudo ato de raciocínio.

DEFINIÇÕES DE LEITURA

Pode-se entender em Colomer e Camps (2002) que ler é o processo que se segue para obter informação da língua escrita, do mesmo modo que “escutar” é o que faz para obter informação da língua oral. Segundo essas autoras, o primeiro passo desse processo inicia-se com a captação de determinados estímulos mediante os sentidos, que pode ser uma música, palavras escritas em um papel, luz de um semáforo etc. Tudo isso em estreita relação com as intenções do sujeito que seleciona automaticamente os estímulos que lhe interessa perceber.

As diferenças entre os códigos oral e escrito da língua supõem também a necessidade de um ensino que não se baseie na decifração literal de textos escritos. Tradicionalmente, a escola transmitiu a ideia de que ler é oralizar qualquer tipo de texto escrito, unidade após unidade, sem jamais descolar-se dele tão rapidamente quanto possível sem cometer equívocos.

Ler é, então, explorar a escrita. A criança aprende a falar primeiramente porque, a partir de uma situação que a envolve, atribui sentido a uma mensagem, desprezando boa parte dos elementos expressos, atribuindo sentido aos signos que ela considera mais significativos. O mesmo processo ocorre quando a criança explora a escrita para atribuir-lhe sentido. Na modalidade oral é obrigatória a pronúncia das palavras na ordem em que se apresentam. Não se podem pular elementos desconhecidos, nem, retroagir,

para palavras já lidas, cujo significado só foi esclarecido mais adiante.

Portanto, aprender a ler é, primeiro adivinhar, e depois, cada vez mais acertar. Ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos ao passo que a oralização é a atividade que permite constituir uma cadeia oral a partir do escrito.

Vários autores são unânimes em admitirem que para que a leitura ocorra, é necessária tanto a decodificação quanto a compreensão. O primeiro se dá com maior intensidade no início da alfabetização, quando as crianças precisam conhecer o código linguístico. O segundo, a internalização do leitor, varia aos poucos, dependendo dos conhecimentos armazenados e dos propósitos de leitura (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Segundo Soares (2003, p. 72), “letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais e sim, como sendo um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Kleiman (1995, p. 20) confirma claramente o pensamento de Soares quando diz que, pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, se não com o aletramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência necessária para o sucesso e promoção da escola.

Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

DIFICULDADES DE LEITURA

Segundo Colomer e Camps (2002) a aprendizagem tradicional da língua escrita sustenta-se

em três pressupostos básicos, os quais determinam sua ideia do que é a língua escrita, do que é ler e do que é ensinar. A autora entende que a relação entre língua oral e a língua escrita é a de uma simples tradução dos signos gráficos aos signos orais, que a leitura é um processo centrado no texto, por meio do qual o leitor deve extrair o significado segundo um sistema de oralização de suas unidades linguísticas para atribuir-lhe, posteriormente, o significado que se vai construindo por um processo ascendente.

A autora parte de uma teoria pedagógica que conhece a aprendizagem como a recepção passiva do saber do professor por parte do aluno. Segundo ela, as dificuldades de aprendizagem de leitura nem sempre estão concentradas na escola, sendo oriundas dos problemas sociais, familiares e individuais.

O professor, muitas vezes não sabe lidar com essa questão e não está preparado para absorver e resolvê-la, embora ler seja a base de quase todas as atividades que se realizam na escola, e a concepção de leitura enquanto ao compreensivo seja aceita por todos e seja fácil constatar que as atividades de leitura na escola não ensinam entender os textos.

Um caso muito frequente que corrobora essa constatação é trazido por Cagliari (1997), para quem o bloqueio que se produz em alguns alunos em séries iniciais quando já fizeram a primeira aprendizagem de leitura e tem de enfrentar, sozinhos, a leitura de textos muito mais concretos, no sentido de pertencerem à vida cotidiana, do que aqueles selecionados pela escola enquanto a atenção estava centrada na descoberta da língua escrita.

Agir assim contribui para que, inclusive, os alunos possam se permitir ser envolvidos e responsabilizados nas tarefas de avaliação, na medida em que se permite analisar as dificuldades encontradas, podem ser objetivas e externas a ele. Se o professor e ele consideram juntos o problema podem chegar a descobrir as dificuldades de um texto mal construído ou

com características que requerem habilidades que o aluno ainda não adquiriu.

Por esses motivos, a escola precisa de uma reflexão muito mais séria sobre isso. Ela precisa entender o que é a leitura; só então será fácil e frutífero escolher alguns métodos eficazes nos dias atuais.

Segundo Bossa (2007) o trabalho a partir da instituição escolar cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplos. A escola, afinal, é responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano.

É possível provocar nos professores e nos pais uma tomada de consciência sobre o que é leitura, a partir de uma determinada prática pedagógica adotada, executada, para, quem sabe, minimizar as falsas noções que continuam sendo utilizadas como referências para a ação educativa escolar e familiar.

Na visão de Pain (1986, p.58), “a dificuldades para aprender como um sintoma cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender”. Na concepção da autora, tais fatores seriam orgânicos, que dizem respeito ao funcionamento dos órgãos dos sentidos, os específicos, que seriam dificuldades do próprio indivíduo, manifestadas na área da linguagem ou na organização espacial e temporal; os psicógenos, só quais distinguem dificuldades de aprendizagem decorrentes de sintoma ou de uma inibição, considerando que “aprender”, por exemplo, seria inconsciente, enquanto que inibição seria uma retração intelectual do ego e, por fim; os fatores ambientais, só quais relacionam às condições objetivas ambientais que podem favorecer, ou não, à aprendizagem.

Assim, na visão dessa autora, é perceptível que são vários os fatores que incidem na aprendizagem do aluno, e o principal fator a favorecer ou não favorecer o aprendizado, é o fator ambiental, ou seja, o modo como o professor interage com o aluno e o conforto ou desconforto do ambiente.

Nesse sentido, para Cagliari (1997) e Pain (1986), a rigidez na sala de aula para as crianças com dificuldades de aprendizagem é fatal. Para progredirem, segundo os autores, as crianças devem ser encorajadas a trabalhar ao seu próprio modo, possibilitando que ajam partindo de suas experiências, para que possam constituir de forma segura e independente o seu processo de aprendizagem. Os autores acreditam que, se essas crianças forem colocadas com um professor inflexível sobre tarefas e teste, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, estes serão propensos a um fracasso escolar.

Landim (2005), seguindo, ainda, essa abordagem dos aspectos educativos e cognitivo, cita os autores José e Coelho (2002), os quais ressaltam que as crianças que não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pela escola, fracassam no processo de aprendizagem passando a ser classificada como deficientes mentais, emocionalmente perturbadas ou simplesmente rotuladas como alunos fracos.

Para esses autores, existem diversas maneiras de se avaliar a compreensão leitora; porém uma das mais simples e comumente utilizada por professores, é solicitar à criança, após esta realizar a leitura de um texto, que conte o que aconteceu. Para que haja compreensão leitora, alguns, de maneira geral observam que as trocas relacionadas à discriminação auditiva, são mais perceptíveis pelo professor; quando a criança realiza a escrita de palavras, por ocasião da realização da leitura, nem sempre estas confusões são percebidas.

As dificuldades de leitura também podem estar ligadas às dificuldades de discriminação visual, o que não implica afirmar que a criança seja portadora de um déficit visual. Apesar de uma boa visão ser imprescindível para uma discriminação visual eficiente, ela depende de outros fatores além da boa visão.

Strick e Smith (2001 apud LADIM, 2005) entendem que também o ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer

criança aprende bem ou mal, para o autor, as crianças que recebem um incentivo carinhosos durante toda a vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas.

O sistema familiar junto com a psicopedagogia pode se organizar em torno do apoio, proteção, acompanhamento e socialização de seus membros; o terapeuta por consequência se une a família para juntos traçar um paralelo não para educa-la ou socializa-la, mas para restaurar ou modificar o seu funcionamento, para que possa desempenhar melhor suas tarefas.

CONCEPÇÕES DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Fala-se de intervenção com uma interferência que um profissional, tanto o educador, quanto o psicopedagogo realiza sobre o processo de aprendizagem ou aprendizagem do sujeito, o qual pode estar apresentando problemas de aprendizagem.

Entende-se que na intervenção o procedimento adotado interfere no processo, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. Introduzir novos elementos para o sujeito, pensar poderá levar à quebra de um padrão anterior de relacionamento com o mundo.

É possível exemplificar intervenções psicopedagógicas com uma fala, um assinalamento, uma interpretação que o psicopedagogo realiza na escola em crianças com transtorno de déficit de atenção, com a finalidade de desvelar um padrão de relacionamento, uma relação com o mundo e, portanto, com o conhecimento.

Pode-se considerar que um dos objetivos da psicopedagogia é, segundo Rubinstein (2002), a intervenção, no sentido de colocar-se no meio, de fazer a medição entre a criança e seus objetos de conhecimentos.

Parte-se do pressuposto segundo de que as causas do não aprender podem ser diversas e, em vista disso, admitidos não ser tarefa fácil para os educadores

compreenderem essa pluricausalidade; talvez por isso seja comum constatar que as escolas rotulem e condenam determinados grupos de alunos à repetência ou à multirrepetência, como também os classificam por meio de funções adjetivas do tipo “sem solução e vítimas de uma desigualdade social”.

Nesses casos, sugere-se que a postura do professor, preferencialmente junto com o psicopedagogo, seja a de organizar turmas para o trabalho em grupo, juntando alunos que aprendem com facilidade e alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois as crianças que entendem suas linguagens podem agir como sendo professores uns dos outros.

Há autores, como Fernandez (1991) que propõem, inclusive, guia para uma escuta psicopedagógica, o qual orienta a escutar, olhar, deter-se nas fraturas do discurso, observar e relacionar com o que aconteceu previamente à fratura, descobrir o esquema de ação subjacente, ou seja, buscar a repetição dos esquemas de ação, e interpretar a operação mais do que o conteúdo.

A Psicopedagogia utiliza os termos “ensinamentos e aprendentes” para denominar o par educativo que comumente conhecemos por professor. Pensa-se que, para a psicopedagogia, esses papéis alternem-se o tempo inteiro. No processo de ensino-aprendizagem visto pela psicopedagogia se aprende sobre nós, sobre a forma de ensinar, quem que o outro nos serve de espelho.

Todo professor quer que os alunos acertem sempre, mas deve-se adquirir um novo olhar sobre erro na aprendizagem; estuda-se que o erro é um indicador de como o aluno está pensando e como compreendeu o que foi ensinado. Analisa-se com mais cuidado os erros dos alunos, pode-se elaborar a reformulação e práticas docentes de modo que eles fiquem perto da necessidade dos alunos e atender dificuldades que o mesmo apresenta.

É muito importante que o professor reflita sobre as causas do fracasso escolar não para se culpar, mas para se responsabilizar. Responsabilizar-se significa abraçar a causa e procurar alternativas para solucionar o problema. Procura-se então compreender como ocorre o conhecimento, os que interferem na aprendizagem, seus diferentes estágios, e as diferentes teorias que podem transformar o trabalho do professor em processo científico e assim ele percorrerá o caminho prática-teoria-prática.

É muito importante também que o professor, em conjunto com a equipe da escola e a intervenção do psicopedagogo, reflitam sobre a estrutura curricular que está sendo oferecida e sua compatibilidade com a estrutura cognitiva, afetiva e social do aluno, para Vigotsky (1991, p.33) “todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que adaptemos nossa forma de ensinar”.

Condemarin e Blomquist (1989, p. 59) acrescentam ainda que:

Há necessidade de positiva disposição emocional e interesse pelas crianças com dificuldades; habilidade para organizar, adaptar ou criar matérias e aplicar conhecimentos teóricos às necessidades da criança e seu problema; capacidade de estabelecer uma relação positiva com os pais, a fim de obter sua colaboração na solução das dificuldades da criança.

Acredita-se que é de grande importância e muito positivo o vínculo afetivo com as crianças e os pais destas, pois percebemos o interesse e o prazer que elas e seus pais sentem e demonstram para nós educadores quando nos dedicamos com afeto, interesse e disposição para solucionar as dificuldades e os problemas que interferem nas crianças. Com isso, há mais colaboração e participação das crianças quanto dos pais.

SUGESTÕES DE PRÁTICAS INTERVENTIVAS

Vieira (2004) cita que inúmeros questionamentos abordam como a intervenção deve ser feita. É fato que a maioria das dificuldades de decodificação são atribuídas às dificuldades na aquisição do código fonológico, dessa forma, é interessante que a intervenção seja feita de modo a procurar melhorar, também, o reconhecimento da estrutura fonológica das palavras, na tentativa de que atuem como auxiliares no processo de atenuação das dificuldades de leitura.

Para Vieira (2004), ainda que a intervenções deva acontecer de maneira a fornecer ao aprendente possibilidades para que ele se passe a planejar a sua própria tarefa de leitura, ele deve buscar o controle daquilo que lê, baseando-se, para tanto, e tornar decisões úteis para que seus objetivos sejam alcançados.

Recorrendo a Solé (1998, p. 73-74), verifica-se que ela formula alguns questionamentos que deveriam ser levantados educador, para que fossem desenvolvidos pelos leitores em busca da leitura compreensiva. Esse questionamento compreende os seguintes itens: compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.

Equivaleria a responder às perguntas: porque / para que tenho que lê-lo; ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. O que sei sobre o conteúdo do texto? O que sei sobre os conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto [...]? dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer trivial [...] qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir meu objetivo de leitura? Que informações considerar pouco relevantes, por sua redundância, eu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo? Avaliar a consequência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Esse

texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se que quer exprimir? Que dificuldades apresenta? comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo-subtítulo, capítulo? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos exposto? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos menos? elaborar e provar inferência de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser por hipótese o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

Para a referida autora tais colocações exaltam a necessidade da existência de um leitor que seja estimulado a desenvolver seu papel ativamente, tanto antes de iniciar a leitura propriamente dita, quanto durante e depois.

É preciso que haja uma intervenção direta do professor ou psicopedagogo, no intuito de auxiliar o educando a que ele consiga, conjuntamente, visto que haverá o compartilhamento da compreensão tida pelo professor com seu aluno.

O educador será responsável por selecionar os conteúdos para os quais os aprendentes têm maturidade para compreender, além de, paulatinamente, ir ampliando o nível de dificuldade das atividades apresentadas. Assim, embora o aluno seja protagonista, o professor também desempenhará um papel de destaque. Ela acrescenta que é importante interiorizar o que foi ensinado ao aluno, e isto ajuda no nível intelectual do mesmo (SOLÉ, 1989).

A intervenção psicopedagogia na visão de Solé (1998, p 422), “deve estar centrada na tarefa de potencializar a capacidade de aprender do aluno, na

medida e, que isso repercutirá positivamente em seu desenvolvimento”. Além disso, qualquer que seja a capacidade de ensinar da escola e de seus componentes, bem como a de aprender, de seus alunos”. Sobre isso, Collins e Smith (1980 apud VIEIRA, 2004) evidencia a necessidade de que o próprio professor sirva de exemplo para seus alunos, ou seja, é adequado que ele próprio professor sirva de exemplo para seus alunos, ou seja, é adequado que ele próprio leia em voz alta para a turma e vá chamando a atenção para as dificuldades encontradas bem como os meios de solucionar-las. Dessa forma, estaria sendo dada uma demonstração de como deve acontecer a leitura.

O mais importante é enfatizar a ideia de que as estratégias de leitura, bem como o seu bom desenvolvimento, não apresentam começo, meio e fim rígidos; ao contrário, é um processo de complementação. Para ler bem, são necessários os conhecimentos já trazidos pelos alunos, além daqueles ora construídos e, ainda que continuarão a se formar, visto que o ser humano está continuamente aprendendo.

Patto (1993) faz algumas sugestões para o trabalho com os alunos portadores de dificuldades de aprendizagem, na perspectiva da Psicopedagogia.

Organizar as turmas para o trabalho em grupo, juntando alunos que aprendem com facilidade e alunos que apresentam dificuldades também pode ser uma boa alternativa, pois as crianças e os adolescentes “falam a mesma língua” e podem funcionar como professores uns dos outros.

É importante que o professor reflita sobre as causas do fracasso escolar não para se culpar, mas para se responsabilizar. Responsabilizar-se, significa abraçar a causa e procurar alternativas para solucionar o problema. Não podemos nos satisfazer com aprendizagens parciais. Procurar compreender como ocorre o conhecimento, os fatores que interferem na aprendizagem, seus diferentes estágios, e as diferentes teorias que podem transformar o trabalho do professor

em processo científico e assim ele percorrerá o caminho prática-teoria-prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo principal verificar se havia correlação entre o conceito de leitura e de intervenção pedagógica, por meio da análise psicopedagógica e da reflexão sobre esse tema.

O intuito da intervenção da psicopedagogia é ajudar o estudante a tornar-se autônomo diante de seus conhecimentos, com pesquisas e trabalhos em grupo, culminando com a primazia da leitura e seus conhecimentos. A metodologia de trabalho da psicopedagogia permite que professores busquem ter um olhar analítico diante do desenvolvimento da sua prática pedagógica, de maneira a contribuir com o desempenho da aprendizagem dos alunos.

A intervenção da psicopedagogia na leitura contempla as seguintes abordagens: responsabilidade social da educação escolar, no contexto da sociedade brasileira é um dos principais interesse e preocupações ao realizar mais uma pesquisa sobre o tema leitura e suas dificuldades, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas. Como resultado, fica claro que é do interesse da Psicopedagogia compreender como ocorre o processo de aprendizagem e tratar possíveis dificuldades que ocorrem durante o processo de ensinar e aprender. Podem ser constatadas definições teóricas e com a certeza de que muito ainda há por ser pesquisado nesse assunto; acredita-se que será necessário investir um pouco mais nessa temática, observando prática e abordagem teórica e, até que ponto que essas, caminhando juntas, fazem a diferença no aprendizado do aluno. Conclui-se que a prática psicopedagógica é uma ferramenta que contribui na aquisição dos conhecimentos que são elaborados no processo de ensinar e aprender, proporcionando ao aluno uma maneira gratificante e prazerosa para acontece aprendizagens, autonomia e emancipação.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida, **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2007.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

COLOMER T; CAMPS, A. **Ensinar a ler ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

CONDEMARIN, M.; BLOMQUIST, M. **Dislexia: manual de leitura corretiva**. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência aprisionada**. Porto Alegre, ArtMed, 1991.

JOSE; COELHO. [s.n.t], 2002.

KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. L. **Os Significados dos letramentos: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANDIM, A. M. D. **A Intervenção da psicopedagogia nas dificuldades de aprendizagem, da leitura e da escrita**. 96 f. 2005. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) – UECE. Fortaleza, 2005.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. Paulo: EDICOM, 1997.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PATTO, M. H. S. A. **A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Quero, 1993.

RUBINSTEIN, E. **A Especialidade do diagnóstico psicopedagógico**. In: SISTO, Firmino Fernandes [et al.]. Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____, **Orientação educacional e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

VIEIRA, Laura Helena Chaves Nunes. **O Desenvolvimento infantil na perspectiva do materialismo dialético**. Florianópolis: (mimeo), 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Areche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

UM OLHAR PRÁTICO E EXPERIENTE DO NEUROPSICOPEDAGOGO: SOBRE A DIFICULDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS MICROCEFÁLICAS NO ENSINO INFANTIL DE 1º AO 5º ANO FUNDAMENTAL CAXIAS/MARANHÃO

A PRACTICAL AND EXPERIENCED VIEW OF THE NEUROPSYCHOPEDAGOGUE: ON THE DIFFICULTY OF TEACHING AND LEARNING WITH MICROCEPHALIC CHILDREN IN CHILD EDUCATION FROM 1st TO 5th GRADE CAXIAS/MARANHÃO

Maria Violeta Lima Macedo ¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal, analisar a importância do neuropsicopedagogo no contexto escolar na cidade de Caxias/MA, através do diagnóstico com alunos microcefálicos nas salas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Foi necessária uma observação sobre a microcefalia e a causa do baixo desenvolvimento na leitura, escrita e soletração durante a alfabetização e nos primeiros anos do ensino fundamental. Analisando as dificuldades das crianças na aprendizagem buscou-se ajuda do neuropsicopedagogo para observar o comportamento da criança com microcefalia em sala de aula. Adotou-se estudo e fundamentos de pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo para coletas de dados onde foi realizado entrevista, aplicação de questionário com professor da escola. O presente estudo buscou-se referência de teóricos da neuropsicopedagogia como: Migliore (2013), Ministério da Saúde (Secretaria de Vigilância em Saúde, Vírus Zica no Brasil), Linhares (2007), Maluf (2005) entre outros teóricos da neuropsicopedagogia, e com base nas questões levantadas conclui-se trabalhar estratégias para o desenvolvimento das crianças com microcefalia, através de práticas que elevem os estímulos dessas crianças na leitura e na escrita, a fim de ajudá-los nas atividades realizadas no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade; Neuropsicopedagogo; Ensino Aprendizagem.

ABSTRACT

The main objective of this article is to analyze the importance of the neuropsychopedagogue in the school context in the city of Caxias/MA, through the diagnosis with microcephalic students in early childhood education rooms and in the first years of elementary school. An observation about microcephaly and the cause of low development in reading, writing and spelling during literacy and in the early years of elementary school was necessary. Analyzing children's learning difficulties, we sought help from a neuropsychopedagogue to observe the behavior of children with microcephaly in the classroom. Study and foundations of bibliographic research and field research were adopted for data collection, where interviews and questionnaires were applied with the school teacher. The present study sought reference from neuropsychopedagogy theorists such as: Migliore (2013), Ministry of Health (Health Surveillance Secretariat, Zica Virus in Brazil), Linhares (2007), Maluf (2005) among other neuropsychopedagogy theorists, and based on the questions raised, it is concluded to work on strategies for the development of children with microcephaly, through practices that increase the stimuli of these children in reading and writing, in order to help them in the activities carried out in the school context.

KEYWORDS: Difficulty; Neuropsychopedagogue; Teaching Learning.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação e Mestra em Ciência da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialização em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto De Ensino Superior Franciscano, IESF. E-mail: mvioletamacedo@gmail.com. Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/6506378783008614

INTRODUÇÃO

O objetivo fundamental deste artigo com crianças com microcefalia, é desenvolver um estudo mais flexíveis para que estas crianças tenham a mesma aprendizagem de ensino dentro do contexto escolar e as famílias, através de acessos eficazes sobre todos os recursos e apoio disponíveis. Mesmo assim acreditamos que haja um longo percurso e empenho na procura da intervenção, e conseqüente sucesso na qualidade de vida que a criança e a família possam usufruir.

O processo realizado e a atuação dos serviços da educação, da saúde, da ação social e das parcerias envolvidas requerem; a) participação familiar, b) o trabalho de equipe, c) estudo de caso sobre a problemática do foro neurológico.

Microcefalia, realizando e compreendendo o contexto e estratégias atuais num domínio tão específico de cuidados, ensino-aprendizagem e possivelmente, possa ser significativo no nível de uma prática educativa eficaz para todos que vivenciam situações semelhantes.

A receptividade e o cuidado a essas crianças e seus familiares são essências para que se conquiste o maior ganho funcional possível os anos de vida, fase de formação e habilidades primordiais e plasticidades neurais estão fortemente presente, proporcionando amplitude e flexibilidade para progressão do desenvolvimento nas áreas motoras, cognitiva de linguagem (Maria Miguel e Linhares, 2007).

Quando há estimulação precoce de crianças nascidas com microcefalia, prevendo harmonia do desenvolvimento entre vários sistemas orgânicos funcionais nas áreas; motora, sensorial, perceptiva, proprioceptiva, linguística, cognitiva, emocional e social, dependentes ou não da maturação do sistema nervoso central (SNC).

A estimulação que desenvolve na criança no início, ou seja, no período que engloba desde a concepção, de 1 a 6 anos de idade esta é a fase em que

o cérebro se desenvolve mais rapidamente, constituindo uma janela de oportunidades para estabelecimento das funções em uma boa saúde produtiva e ótima para o futuro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um olhar prático e experiente do neuropsicopedagogo: Sobre a dificuldade do ensino-aprendizagem com crianças microcefálicas no ensino infantil de 1º ao 5º ano fundamental Caxias/Maranhão.

NEUROPSICOPEDAGOGIA

O nome neuropsicopedagogia, nos faz pensar no campo de aprendizado que compartilha com outros conhecimentos e princípios de diferentes elementos da ciência, da aprendizagem significativa e interativa, com razões relevantes no desenvolvimento da competência cognitiva.

Porém a neurociência anda junto com os saberes e ciência, acrescentando mais conhecimentos. O profissional da neuropsicopedagogia evidencia um papel de extrema importância na abordagem do ensino e da dificuldade de aprendizagem na idade escolar.

É de suma importância que haja intervenções neuropsicopedagógicas nesses períodos, para suprir as necessidades utilizadas pelas crianças com microcefalia que apresentem dificuldades, mostrando as diversas possibilidades para aperfeiçoar as relações educacionais.

A neuropsicopedagogia demonstra o quão é promissor e pode ajudar na educação, através de seu conjunto de saberes sobre o sistema nervoso central, onde tudo acontece com os comportamentos, pensamentos, emoções e movimentos. A partir dos conhecimentos na área da educação, o surgimento e avanço da neuropsicopedagogia vêm fornecendo melhoras na qualidade de vida da sociedade atual, através de tratamentos efetivos para variados

transtornos ou distúrbios neurológicos, e contribui significativamente para o desenvolvimento de soluções de diversos transtornos, incluindo os problemas educacionais.

Segundo Migliore (2013) a ciência vem demonstrando que aprendizagem é a chave do progresso e do desenvolvimento humano. Porém os modelos de educação que temos praticado, não estão orientados para conhecermos nosso cérebro e nossa mente, e compreender como a aprendizagem nos transformam.

Analisamos que a neurociência nos traz a sensibilidade referente ao conhecimento sobre a memória, o esquecimento, o tempo, o sono, a atenção, o medo, o humor, a afetividade, o movimento, os sentidos e a linguagem. A interligação das imagens que fazemos mentalmente, que formam o pensamento e o próprio desenvolvimento infantil. Os neurônios são espelhos que possibilitam a espécie humana no progresso da comunicação de que o cérebro continua a desenvolver, a aprender e a mudar até a velhice ou a morte, também transforma nossa aprendizagem e educação, tem a capacidade de adaptar-se ao sistema nervoso durante a nossa vida.

NEUROPLASTICIDADE

São necessidades de novas aprendizagens para que aconteçam evoluções dentro do nosso cérebro. Este faz adaptações no sistema nervoso central, e decorrem da capacidade de modificar, organização e seu funcionamento. Migliore (2013, p 01) nos explica sobre a neuroplasticidade [...] essas propriedades correspondem o fenômeno de plasticidade, isto é, a possibilidade dos neurônios transformarem sua forma ou função de modo prolongado ou permanente, em decorrência de uma ação do ambiente externo, ou seja, das nossas experiências. No sistema nervoso central, a plasticidade cerebral ocorre ao longo de toda a vida e dela depende todo o processo de aprendizagem.

O que foi observado, é que o sistema nervoso faz modificações na sua organização e estrutura de funcionamento, diante de nossas experiências de vida. Sabe-se que deve adequar a várias formas de plasticidade que são elas: neurogeneses de razão ao nascimento dos novos neurônios, neuroplasticidade. O acréscimo do cérebro decorre do conhecimento de vida, a formação do cérebro para atender os nossos desafios e aprendizagem, e fixar na memória.

A neuroplasticidade intencional, mostra o quanto podemos provocar as mudanças funcionais do cérebro de forma objetivada, como por exemplo, a meditação. Maluf (2005) defende que: Conhecer o funcionamento cerebral é fundamental para compreender como se dá a aprendizagem de todas as pessoas, em todas as idades e situações, especialmente na escola formal.

Mas é importante ressaltar que, como a neurociência cognitiva, objetiva estudar e estabelecer relações entre o cérebro e a cognição, principalmente em áreas relevantes para educação, o diagnóstico precoce de transtorno de aprendizagem está entre as prioridades da neuroaprendizagem, o que revelará melhores métodos pedagógicos de desenvolver aquisição de informações e conhecimentos em crianças no contexto escolar. Devem-se primordialmente as descobertas neurocientíficas entorno de como se desenvolve a atenção, a linguagem, a emoção e cognição que traz valiosas contribuições para alcançar a educação (Maluf, 2011).

DE QUE FORMA OCORRE A APRENDIZAGEM

Nossa aprendizagem intelectual é voltada quando adquirimos conhecimento do mundo externo. Essa aprendizagem tem como característica seu processo lento, pois a esquecemos com certa facilidade. Exige um alto consumo de energia, em virtude que demanda esforço consciente, a atenção seletiva e sustentada, como a repetição constante do assunto

estudado. Analisar o assunto para que a aprendizagem aconteça de maneira efetiva. Nesse quesito que surge a atitude de fazer associar, nos aspectos emocionais e intelectuais, nesse processo de aprendizagem.

Migliore (2013) define com clareza como ocorrem novas aprendizagens:

Para realizar uma nova aprendizagem acionamos todo o cérebro de forma sistêmica em redes. Por outro lado, para recuperar uma aprendizagem velha, já conhecida, acabamos acionando somente a área cerebral necessária para realizar aquela ação. Quanto mais repetimos aquela mesma aprendizagem, mais o cérebro reduz o número de neurônios envolvidos com aquela atividade. Isto nos permite dispor de recursos para novas aprendizagens, mas também nos faz perceber os riscos de uma educação centrada no treinamento e repetição.

A partir do instante que iniciamos um contato com alguns estímulos externos, o cérebro passa a trabalhar de forma intensa para dar uma resposta mais rápida. A informação viaja pelos nossos neurônios a uma velocidade de 360 km/h. A resposta para cada pessoa é de acordo com a experiência cerebral de cada um. A velocidade é bem significativa, demonstrando a grande capacidade que nosso cérebro tem em se adaptar a nossas vivências e situações que possam ocorrer em nossas vidas. E as nossas sensações têm uma responsabilidade primordial para o processamento de aprendizagem.

É sábio que os estímulos condizentes à faixa etária promoverá maior soma de conexões sinópticas, além de criar as junções certas para aprendizagem, mas é preciso saber como se dá a maturidade neurológica para se estimular devidamente essas conexões, para que não venham causar prejuízos no ensino-aprendizagem.

Diante dessas informações relevantes é de vital importância que o educador perceba as relações que existem entre a aprendizagem, as emoções, a

afetividade com seu professor, o gosto pelo aprender, o esforço cognitivo, o meio em que o aluno vive, bem como a necessidade de continuação dessas funções sistemáticas no cérebro, seu repetir modelos prontos de aprendizagem, que ativam sempre os mesmos âmbitos já constituídos. Isso diminui a eficácia de formar novas redes sinópticas, ou seja, não aumentando a capacidade de aprendizado. Faz-se necessário então criar novas formas de ensinar, com o objetivo de proporcionar novas sinopses. Se o educando não consegue aprender de uma maneira, é necessário ensiná-lo de outra maneira, fazer com que o educando aprenda e goste de aprender.

ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO NO ESPAÇO ESCOLAR

O que se diz a respeito ao termo de neuropsicopedagogia, vale ressaltar que é uma área de estudo das neurociências, que tem por objetivo a “análise dos processos cognitivos [...] construir indicações formais para a intervenção frente aos educandos padrão com baixo desempenho e que apresentam disfunções neurais, devido lesões neurológicas de origem genética, congênita ou adquirida” (ROTTA APUD CONSENZA; 2011 p. 50).

Segundo o Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia, capítulo III, do exercício das atividades, das responsabilidades e promoção profissional, resolução SBNPp nº 03/2014:

1º entende-se que sua atuação na área institucional ou de educação especial, de educação inclusiva escolar deve contemplar.

- a) Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais.
- b) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno.

c) Encaminhamento do aluno a outros profissionais quando o caso for de outra área à atuação/especialização.

Bom já que temos um breve conhecimento da importância de neurociência em meio à educação, como atribuições de um neuropsicopedagogo descrito acima, vale refletir sobre o nosso sistema de ensino convencional. Sabe-se que o mesmo apresenta certa vulnerabilidade para educar os alunos que apresentam algumas dificuldades ou transtornos de aprendizagem. Portanto é de muitíssima importância abrir espaço para o profissional da neuropsicopedagogia interceda nesse processo e ajude as instituições remodelar sua prática pedagógica. Possibilitando, desta forma, novas oportunidades ao aluno de aprender, criando estratégias que beneficiem o processo de ensino-aprendizagem.

O neuropsicopedagogo retém o conhecimento necessário para colaborar de maneira categórica nesse processo de transformação. Esse profissional tem ciência que, quem ensina, ensina uma “alguém”, fato esse de vital importância. Portanto, o docente precisa ajustar o seu modo de ensinar, a melhor forma de como esse “alguém” aprende. Pensando nesse indivíduo de maneira especial, ou seja, de maneira particular. E a área que traz o conhecimento necessário para identificar as melhores práticas é justamente a neurociência, área essa de especialização da neuropsicopedagogia.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou-se de dois tipos de abordagem metodológica, tais como: bibliográfica e pesquisa de campo (estudo de caso), utilizando de instrumentos, análise, entrevista e observação.

Para elaboração do trabalho foram pesquisados diversos conteúdos bibliográficos, além de artigos, voltados para o tema: Um olhar prático e

experiente do neuropsicopedagogo e dificuldade do ensino-aprendizagem com crianças microcefálicas no ensino infantil de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Foram pesquisadas as seguintes palavras chaves: um olhar prático – neuropsicopedagogo no ensino-aprendizagem – criança microcefálica, como forma de pesquisar o conhecimento no tema para descrever mecanismos que vão auxiliar na coleta de dados.

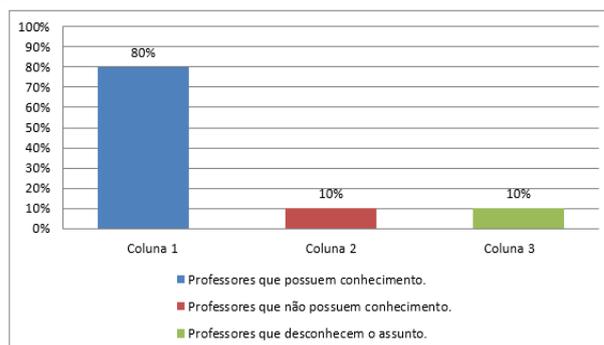
Foi aplicado como método de pesquisa de campo o envolvimento de uma escola, do qual foi orientada nos primeiros anos do ensino fundamental da cidade de Caxias/MA. Menciona-se que foi embasado de forma espontânea para se obter informações e coleta de dados que requisita clareza do pesquisador do que será coletado, e obter informações que devem estar conectados dos objetivos.

INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

Para elaboração desse trabalho foram utilizados como instrumentos: entrevista e questionário para os pais que participaram do desenvolvimento do estudo de seus filhos na instituição, com objetivo de facilitar a dificuldade das crianças na educação com as crianças com microcefalia.

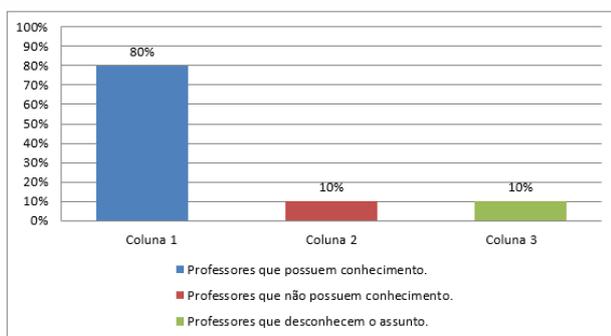
A pesquisa foi desenvolvida com a participação de 6 professoras (seis) de escola municipal de Caxias/MA, no tempo determinado a hora da atividade.

GRÁFICO 01: Qual o conhecimento docente sobre a microcefalia na educação do ensino infantil e do fundamental menor?



Ao serem pesquisados em relação às práticas neuropsicopedagógicas, a respeito à microcefalia na educação no ensino infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental menor, 80% dos professores responderam terem conhecimento, mas não sabem como fazer para amenizar as dificuldades, 10% explicitaram ajuda com a gestão e coordenação escolar, para serem orientadas para um melhor desenvolvimento em sala de aula, e os outros 10% desconhecem sobre o que venha ser a origem da microcefalia.

GRÁFICO 02: Qual o conhecimento docente sobre microcefalia no âmbito escolar?



Ao serem pesquisados sobre o conhecimento a respeito da criança com microcefalia no âmbito escolar, constatou-se que 80% dos entrevistados apresentam conhecimento sobre a existência da microcefalia em casos de crianças na educação, no ensino infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental de Caxias/MA.

A metodologia deste estudo está centralizada numa pesquisa, tanto bibliográfica, como numa pesquisa de campo. A partir da declaração e análise sobre o desenvolvimento da criança com microcefalia, e a falta de experiências dos profissionais na área educativa e da família, que descreditou o problema da microcefalia e a dificuldade da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É memorável a necessidade de reformular as práticas educacionais. Na rede educacional da cidade de

Caxias/MA, muitos educadores ressaltam com clareza no decorrer de suas carreiras, inúmeros resultados negativos relacionados à sua didática em sala de aula, percebe-se então, que é imprescindível conhecer o funcionamento cerebral, demonstrando a “raiz do problema”, para então saber que abordagem melhor se aplica para sanar tais dificuldades.

É aí que entra o profissional da neuropsicopedagogia, este tem papel de suma relevância, pois ajuda os docentes a compreender o funcionamento desse sistema e a assessorar, a reorganizar suas aulas e maneiras de ensinar, de forma que resulte em estimular o cérebro, o mais eficazmente possível. Isso procederá em êxito se o processo neurológico de cada indivíduo for respeitado, ou seja, reverenciar a singularidade de cada um.

Analisando a teoria apresentada pelas obras literárias dos autores consultados, conclui-se que é de grande observância, na prática pedagógica do educador, reconhecer a importância e compreender o funcionamento do sistema nervoso e seu desenvolvimento.

Como se pode perceber, o papel do neuropsicopedagogo demanda uma atuação de magnitude importante, na medida em que ajuda a minimizar os sofrimentos dos alunos com seus fracassos escolares, através de estratégias e técnicas aprendidas ao longo de sua formação, possibilitando assim, atuar neste espaço de forma reeducativa, entendendo como o cérebro funciona e como aprende. E o mais importante, aplicando com os alunos esses novos conhecimentos.

Ao buscar revelar algumas fases de dificuldades que surgem na aprendizagem do indivíduo, esse profissional poderá eliminar ou amenizar os obstáculos dos sintomas da não aprendizagem, com base nos conhecimentos das neurociências, vale lembrar que superar as dificuldades e os desafios impostos pelo insucesso escolar, caminho percorrido pelo neuropsicopedagogo, não é nada fácil devido as

expectativas colocadas em seu desempenho profissional que, por sua vez, reflete diretamente no rendimento escolar do aluno que se encontra em processo de tratamento.

Concluimos que a neurociência, apesar de ser uma área muito jovem, vem trazendo grandes subsídios para a educação. O trabalho em conjunto com o profissional da neuropsicopedagogia dentro do contexto resultará em ganhos satisfatórios para os educandos, bem como para os educadores que também acrescentam de maior conhecimento sobre essa área.

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2000). Child behavior checklist for ages 1 ½ - 5 (M. S. Maria Mengel & M. B. M. Linhares trads), Burlington.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, T. D. e HANESIAN, H. Psicologia educacional, (trad. de Eva Nick et al.), Rio, Luteramericana, 1980, 625 p.
- BRASIL, RESOLUÇÃO SBNPp nº 03/2014. Disponível em %C3%89tica_eT%C3%A9cnico_profissional_da_neuropsicopedagogia_SBNPp.pdf. Acesso: 14/04/2019.
- CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociências e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre. Artmed, 2011.
- DASTRE, Norita M. Como o cérebro aprende. Disponível em: <https://tutores.com.br/blog/como-o-cerebro-aprende/>. Acesso em 13 de abril de 2019.
- MALUF, Maria Irene. A dificuldade de aprendizagem vista pela psicopedagogia clinica, In: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. (Org.) Neuropsicologia e Aprendizagem, 1º ed. São Paulo: TECMEDD, 2005, v. 1, p. 77-88.
- Maria-Mengel, M. R. S.; Linhares, M. B. M. Risk factors for infant developmental problems. Revista Latino-Americana de Enfermagem, [S.f], v. 15, p. 837-842, 2007.
- MIGLIORE, Regina. Neurociência e Educação. 1º ed. São Paulo. Brasil Sustentável, 2013, p. 38-45.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE, (SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE, VIRUS ZICA NO BRASIL). Sustentabilidade e neuroplasticidade do cérebro. Disponível em: <<https://akatu.org.br/sustentabilidade-e-neuroplasticidade-do-cerebro/>>. Acesso em: 14/04/2019.
- OLIVETTO, Tatiana. Como é o processo de aprendizagem no cérebro. <<https://metodosupera.com.br/como-e-o-processo-de-aprendizagem-no-cerebro/>>. Acesso em 13 de abril de 2019.
- SANTOS, Lucélia da Silva. A atuação do neuropsicopedagogo frente ao combate do insucesso escolar. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/a-atuacao-do-neuropsicopedagogo-frente-ao-combate-do-insucesso-escolar/67602>>. Acesso em 13 de abril de 2019.
- TERVEL, José Roberto. A neuropsicopedagogia no contexto escolar. Psicologado. Edição 02/2017. Disponível em: <<https://psicologado.com.br/abordagens/psicologia-cognitiva/a-neuropsicopedagogia-no-contexto-escolar>>. Acesso em 19 de março de 2019.
- VICTORIA EDUCACIONAL. Cresce a Importância do Neuropsicopedagogo na Escola. Disponível em: <<https://blog.victoriaeducacional.com.br/cresce-a-importancia-do-neuropsicopedagogo-na-escola/>>.

**METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO CONTEMPORÂNEO:
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E PENSAMENTO CRÍTICO**

**ACTIVE CONTEMPORARY TEACHING METHODOLOGIES:
PROBLEM-BASED LEARNING AND CRITICAL THINKING**

Custódio Cazenga Francisco ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: A abordagem deste tema é de suma importância por se tratar de um levantamento bibliográfico para as instituições de ensino. **OBJETIVO:** Este artigo tem como objetivo refletir sobre as metodologias ativas de ensino contemporâneo na perspectiva de aprendizagem baseada em problemas. **METODOLOGIA:** O presente texto consiste em uma revisão de literatura do tipo Narrativa, e utilizamos bancos de dados científicos, para abarcar autores propostos. O intuito foi de trazer conteúdos relevantes à temática com enfoque em várias teorias. Foi feita uma pesquisa analítica e bibliográfica de abordagem qualitativa sobre o assunto através de livros, artigos e em vídeos aulas dos bancos de dados como Pepsic, Scielo e Google Acadêmico. Em seguida, foi realizada uma inclusão dos materiais mais relevantes, excluindo conteúdos que não diziam respeito sobre a temática. **CONSIDERAÇÕES FINIS:** Concluiu-se que As Discussões Apontaram que o uso das metodologias ativas de ensino na perspectiva de aprendizagem baseada em problemas nas temáticas específicas, como resultado são observados incrementos, em várias magnitudes na capacidade cognitiva e reforça o potencial como ferramenta didático de ensino para desenvolver o pensamento crítico dos alunos ou estudantes a todos níveis e constitui-se, assim, como um precioso auxiliar, tanto para futuros professores, como para todos aqueles que queiram atualizar os seu conhecimentos e aprofundar a sua formação. Espera-se que a partir desta, pesquisa, os professores das instituições acadêmicas do nível superior e das áreas afins tenham melhor entendimento sobre o tema, uma visão técnica e científica mais abrangente.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Ensino. Aprendizagem. Pensamento Crítico.

ABSTRACT

INTRODUCTION: The approach to this topic is of paramount importance because it is a bibliographic survey for educational institutions. **OBJECTIVE:** This article aims to reflect on the active methodologies of contemporary teaching from the perspective of problem-based learning. **METHODOLOGY:** The present text consists of a literature review of the Narrative type, and we use scientific databases to encompass proposed authors. The aim was to bring relevant content to the theme with a focus on various theories. An analytical and bibliographic research was carried out with a qualitative approach on the subject through books, articles and video lessons from databases such as Pepsic, Scielo and Google Scholar. Then, the most relevant materials were included, excluding content that did not concern the theme. **FINAL CONSIDERATIONS:** It was concluded that The Discussions Pointed out that the use of active teaching methodologies in the perspective of problem-based learning in specific themes, as a result, increases of various magnitudes in cognitive capacity are observed and reinforces the potential as a didactic teaching tool to develop the critical thinking of students or students at all levels and thus constitutes a valuable aid, both for future teachers and for all those who want to update their knowledge and deepen their training. It is expected that from this research, professors from higher level academic institutions and related areas will have a better understanding of the subject, a more comprehensive technical and scientific vision.

KEYWORDS: Active Methodologies. Teaching. Learning. Critical Thinking.

¹ Pós-Doutorando em Saúde Coletiva; Doutor em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Mestre em Ciências Biomédicas (Segurança do Trabalho) pela UNIXAVIER; Graduado em Medicina pela Universidade Jean Piaget de Angola. **E-mail:** custodiofrancisco29.8@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/9024184123157315

INTRODUÇÃO

As Metodologias Ativas de Ensino podem ser definidas como estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, flexível, interligado e híbrido que se torna cada vez mais relevante dentro de um mundo dinâmico, digital e extremamente conectado (BACICHI e MORÁN, 2017). Elas contribuem de forma significativa e efetiva para a construção de soluções atuais aos anseios dos estudantes que passam de coadjuvantes para protagonistas de sua própria aprendizagem (MORÁN, 2015a; PHILLIPS, 2005). Em resumo, o estudante encontra-se no centro de tudo por meio de processos consistentes com o desenvolvimento de habilidades e não apenas de conteúdo.

Na Matemática, especificamente, é frequente, por parte dos alunos, o uso não consciente de procedimentos pouco eficazes, ou uso de uma técnica específica sem restrições, pois têm dificuldade de considerar outras possibilidades, o que pode implicar em resultados danosos (MASOLA e ALLEVATO, 2019).

Logo, o uso de Metodologias Ativas de Ensino possibilita desenvolver o uso de habilidades cognitivas e físicas além do pensamento crítico e reflexivo, no intuito de fornecer ao estudante os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios diários de sua realidade (BRUNER, 1976; GUISSO *et al.*, 2019).

Considerando que as metodologias ativas de ensino contemporâneo aprendizagem baseada em problemas e pensamento crítico como um problema de políticas educacionais, com maior relevância nos países em desenvolvimento, escassez de dados publicados, foi motivo evidente do autor, para pesquisar, na esperança de contribuir para um melhor conhecimento deste tema.

Esta Pesquisa propõe: Produzir novos conhecimentos, obter informação desconhecida para a

solução do problema, melhoria de Saberes e práticas educativas e contribuir para ciência.

A abordagem deste tema é de suma importância por se tratar de um levantamento bibliográfico para as instituições de ensino. Sendo assim, pretende-se investigar neste trabalho: **Quais reflexões sobre as metodologias ativas de ensino na perspectiva de aprendizagem baseada em problemas?**

Esta pesquisa tem como objetivo, refletir sobre as metodologias ativas de ensino contemporâneo na perspectiva de aprendizagem baseada em problemas.

REFERENCIAL TEÓRICO:

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO (MAE)

Já na década de 1970, Jerome Bruner (1976) defendia que os estudantes deveriam aprender a estrutura das matérias, em vez de compreender um simples conjunto de procedimentos ou fatos de forma alinhada com outras áreas do conhecimento. Segundo o autor, o desenvolvimento intelectual não é uma sequência linear de acontecimentos e que tem esse processo afetado por influências do ambiente escolar e social. Logo, o professor é participante fundamental desse desenvolvimento e precisa estimular os estudantes a partir da resolução de problemas que sejam desafiadores e passíveis de resolução (BRUNER, 1976). Esse pensamento se alinha perfeitamente com os preceitos das metodologias ativas de ensino e, em particular, da aprendizagem baseada em problemas.

As atividades desenvolvidas no modelo tradicional de ensino e na abordagem ativa possuem um denominador comum, que é o fato de ambas “aconteceram devido à forma como espaço, tempo e atividade são usados no design da disciplina” (TALBERT, 2019, p. 7). Logo, a abordagem didática empregada nas aulas é que as diferenciam. Sob esta perspectiva Brousseau (1998, p. 3) afirma que o trabalho do professor é, em certa medida, o inverso do investigador, uma vez que ele tem de produzir uma

recontextualização dos conhecimentos. Estes transformar-se-ão no conhecimento do aluno, ou seja, numa resposta bastante natural a condições relativamente particulares, condições indispensáveis para que eles tenham algum sentido para ele. Cada conhecimento tem de nascer da adaptação a uma situação específica, porque as probabilidades não se criam no mesmo gênero de contexto e de relações com o meio em que se inventa ou utiliza a aritmética ou a álgebra.

Pode-se, então, definir as metodologias ativas de ensino como estratégias de ensino embasadas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem flexível, interligado e híbrido. As metodologias ativas de ensino, num mundo dinâmico, digital e extremamente conectado, expressam-se por meio de modelos de ensino flexíveis e híbridos; contribuem de forma significativa para a construção de soluções atuais para os estudantes de hoje (BACICHI e MORÁN, 2017; MORÁN, 2015b).

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (PROBLEM BASEAD LEARNING) ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO

A Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Basead Learning*), propriamente dita, foi sistematizada pela primeira vez em 1969 pela universidade canadense McMaster, em seu curso de Medicina que a mantém em uso até a atualidade (LOPES *et al.*, 2019). Ela tem sido utilizada para facilitar a compreensão de conteúdos nas mais variadas áreas de conhecimento e tem sido amplamente utilizada nas Ciências da Saúde, como em Enfermagem e Medicina seguindo os passos da Universidade McMaster.

As habilidades que se busca desenvolver com o uso da ABP são: pensar e argumentar criticamente, analisar e resolver problemas complexos e reais; buscar fontes adequadas de informações, desenvolvimento da metacognição e utilizar o aprendizado obtido para continuar a aprender (DUCH, GROH e ALLEN, 2001).

A operacionalização da ABP se desenvolve em ciclos e cada um, de forma sintética, se divide em três momentos distintos, tal como pode ser observado no Quadro 1 e descrito por Lopes *et al.*, (2019) e Pinho e Lopes (2019).

QUADRO 1: Momentos da aplicação do Aprendizagem Baseada em Problemas — ABP.

ETAPA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	SUB ETAPA
MOMENTO 1: FORMULAÇÃO E ANÁLISE DO PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de un problema adecuado. • Dividir a turma em grupos pequenos (entre 10 a 12 alunos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do problema. • Identificar as informações do problema. • Revisão de conhecimentos prévios. • Gerar hipóteses sobre o problema. • Identificar que informações faltam para resolver o problema.
MOMENTO 2 CICLO DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem individualizada e autodirigida (ou <i>Self-direct Learning</i> — SDL) 	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupar informações relevantes para a compreensão do problema (individual). • Definição das estratégias a serem utilizadas para a resolução do problema.
MOMENTO 3	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos reúnem-se em grupos novamente após coleta individual de novas informações para conclusão do problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento, aplicação, debate e avaliação dos novos conhecimentos até que o grupo construa novas conclusões. • Se o problema for satisfatoriamente resolvido, o grupo redige um relatório final com sua solução. • Caso isso não ocorra, um novo ciclo se inicia.

FONTE: Baseado em Lopes *et al.* (2019) e Pinho e Lopes (2019).

Segundo Lopes *et al.* (2019) e Wood (2003), o ciclo da ABP deve se repetir quantas vezes forem necessárias até que o grupo encontre uma solução satisfatória ao problema proposto. Esses autores também entendem que ao longo de todo o processo da ABP, os estudantes produzem registros (documentos) de suas ações, os quais o professor pode fazer uso como um instrumento de avaliação processual.

Hung (2006) propõem inicialmente o uso do modelo 3C3R que tem seus componentes divididos em duas classes, os componentes centrais, também chamados de suporte de conteúdo e aprendizagem conceitual (3C — *research, reasoning, reflection* ou seja, conteúdo, contexto, conexão), e os componentes processuais (3R — *research, reasoning, reflection*, ou seja investigação, raciocínio e reflexão) que se referem às habilidades de processamento cognitivo e de resolução de problemas dos estudantes. Tudo isso, busca facilitar o envolvimento consciente e trazer sentido ao estudante em seu processo de aprendizado por ABP (HOLGAARD *et al.*, 2017; PINHO e LOPES, 2019).

Para melhor compreensão das relações entre os componentes centrais e processuais Hung (2009) criou um quadro para mostrar os efeitos entre eles (Figura 1). As setas indicam a direção do efeito de um componente sobre o outro.

FIGURA 1: Relação entre os componentes centrais e processuais do modelo.

	Conteúdo	Contexto	Conexão
Pesquisa	↑ Aquisição de Conhecimento	↓ Direcionamento da Pesquisa	↙ Integração do Conhecimento Adquirido
Raciocínio	↑ Processamento e Aplicação do Conhecimento	↓ Direcionamento do Raciocínio	↙ Integração do Conhecimento Adquirido
Reflexão	↑ Avaliar a Aquisição e o Processamento e do Conhecimento	↓ Direcionamento da Reflexão	↙ Integração do Conhecimento Adquirido

FONTE: (HUNG, 2009, p. 128).

Hung (2009) propôs o uso de nove passos orientadores para a elaboração da situação-problema

capaz de alcançar os objetivos didáticos e pedagógicos almejados e alinhados com o modelo 3C3R. São eles:

- **Passo 1. Criar metas e objetivos** — criadas metas norteadoras e objetivos de aprendizado. Devem ser traçados tanto os objetivos quanto objetivos que desenvolvam às habilidades de resolução de problemas e estudo autodirigido (*Selfdirect Learning* — SDL).

- **Passo 2. Conduzir uma análise de conteúdo** — busca mensurar se o nível de conhecimento do estudante se mantém até o momento que estas informações sejam suficientes para que ele alcance o objetivo pedagógico proposto pelo ABP.

- **Passo 3. Analisar o contexto do problema** — Inserir o problema em um contexto particular visa deixá-lo mais atraente aos estudantes de modo a deixá-los mais interessados no assunto e busquem, por meio do estudo autodirigido (SDL), a solução do problema apresentado.

- **Passo 4. Formular a versão inicial do problema** — essencialmente, nessa fase criase um problema que seja atraente para o estudante e que o mantenha interessado e motivado. Logo, podem ser consideradas variáveis, como por exemplo: a futura profissão deles, os interesses pessoais, situações polêmicas, problemas locais ou regionais, sociais e econômicos.

- **Passo 5. Conduzir uma análise de adequação do problema** — essa análise é descritiva tem três seções: *i.* entender o problema; *ii.* processos de resolução do problema; e *iii.* domínio do conhecimento necessário

para solucionar o problema. Nesse ponto é importante identificar quais são os conhecimentos *centrais* para a resolução do problema e quais são os *periféricos*.

- **Passo 6. Conduzir uma análise de correspondência** — Esse passo visa garantir a confiabilidade e efetividade do problema para alcançar seus objetivos de aprendizagem, ajudando a detectar se a situação-

problema elaborada corresponde à cobertura de conteúdo pretendida e ao nível de habilidades dos estudantes.

▪ *Passo 7. Conduzir processos de calibração* — nesse momento os problemas identificados na fase anterior são corrigidos, removendo ou acrescentando informações à situação-problema de forma a tornar os objetivos de aprendizagem propostos mais claros e precisos quanto possível bem como manter o comprometimento do estudante em participar em seu processo de aprendizado.

▪ *Passo 8. Construir componentes reflexivos* — essa fase é especialmente importante na elaboração de problemas a serem desenvolvidos em cursos nos quais a ABP é um processo integrado do currículo acadêmico e os participantes possuem conhecimento prévio da ABP. A elaboração destes componentes ajuda no desenvolvimento de habilidades de estudo autodirigido dos estudantes.

▪ *Passo 9. Examinar relações de suporte entre os componentes 3C3R* — consiste em verificar o ajustamento dos componentes 3C3R, observando se estão contidos e se ocorre a interrelação entre eles. O propósito desse último passo é garantir a criação de uma situação-problema que seja eficaz naquilo que se propõe: ensinar e estimular a autonomia do estudante em seu próprio processo de aprendizagem.

O PENSAMENTO CRÍTICO ENQUANTO COMPETÊNCIA

Para Villarini Jusino (2003), o pensamento crítico permite a cada pessoa examinar sua coerência, fundamentação, interesses e valores. Ou seja, um pensamento que se volta para si mesmo. Já Skovsmose (2008) define pensamento crítico como o desenvolvimento da criticidade nos indivíduos, mas para isso faz-se necessário o afloramento de capacidade individual de analisar e buscar alternativas para

solucionar conflitos ou crises ocorridas diariamente. Isso também pode e deve ser construído por meio do ensino de Matemática tal como preconizado por Skovsmose (2007, 2008) e D'Ambrósio (1996).

Villarini Jusino (2003) propôs um modelo para entendimento e análise do pensamento crítico no qual o crescimento, eficácia e criatividade do pensamento repousam em sua capacidade contínua de autoexame, autocrítica e autocontrole que proporcionam a capacidade crítica ao indivíduo, no caso, os estudantes, a partir de metacognição (Figura 2). Essa argumentação por sua vez também se assemelha ao entendimento de Lipman (1988) bem como os pensamentos preconizados por Guzzo e Lima (2018), Siegel (1988) e Skovsmose (2008) sobre pensamento crítico.

FIGURA 2: Desenvolvimento do pensamento crítico.



FONTE: Adaptado de Villarini Jusino (2003, p. 39).

Villarini Jusino (2003) define pensamento crítico como a capacidade do pensamento para examinar e auto evoluir — com base nos próprios pensamentos ou de outros — e sendo norteado por cinco dimensões norteadoras, tal como demonstradas na Figura 2. São elas:

1. Lógica — capacidade para examinar em termos claros os conceitos e a coerência e validade do processo de raciocínio que se leva a cabo conforme as regras estabelecidas pela lógica.
2. Substantiva — a capacidade para examinar em termos de informação, conceitos, métodos ou modos de conhecer a realidade que se possuem e que se derivam de diversas disciplinas (nas quais representam o conhecimento que se tem como objetivo e válido).

3. Contextual — capacidade para examinar a relação com o conteúdo bibliográfico e social no qual se leva a cabo a atividade de pensamento e do qual é uma expressão.

4. Dialógica — capacidade para se examinar com relação ao pensamento dos outros, para assumir outros pontos de vista e para mediar entre diversos pensamentos.

5. Pragmática — a capacidade de examinar, em termos dos fins e interesses que busca o pensamento e das consequências que produz; analisar as lutas de poder ou as paixões a que responde o pensamento (VILLARINI JUSINO, 2003, p. 39-40).

METODOLOGIA

O presente texto consiste em uma revisão de literatura do tipo Narrativa, e utilizamos bancos de dados científicos, para abarcar autores propostos. O intuito foi de trazer conteúdos relevantes à temática sobre as metodologias ativas de ensino contemporâneo: aprendizagem baseada em problemas e pensamento crítico com enfoque em várias teorias. Foi feita uma pesquisa analítica e bibliográfica de abordagem qualitativa sobre o assunto através de livros, artigos e em vídeos aulas dos bancos de dados como Pepsic, Scielo e Google Acadêmico.

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

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Duch, Groh e Alle (2001) enfatizam que a ABP busca desenvolver habilidades como: *i.* pensar e argumentar criticamente, bem como ser capaz de analisar e resolver problemas complexos e reais; *ii.* buscar informações em fontes apropriadas; *iii.* saber se expressar sobre o quê e quanto aprendeu; *iv.* utilizar o aprendizado obtido para buscar sempre aprender mais.

Isso tende a tornar o estudante um agente ativo do processo de aprendizagem e o leva a refletir criticamente sobre problemas reais e propondo soluções factíveis.

Outras obras, como a de Morales Bueno (2018), Dos Santos (2018), Barbosa (2018), Pazán e Flores (2019), Oliveira *et al.* (2020); Guisso *et al.* (2019) desenvolveram pesquisas utilizando a ABP voltadas para analisar a capacidade do método de fomentar a habilidade de pensamento ordenado superior, no caso, o pensamento crítico ou do seu uso para o efetivo desenvolvimento do pensamento crítico. Todos estes autores chegaram ao entendimento de que a ABP é capaz de desenvolver o pensamento crítico além de possibilitar que os indivíduos desenvolvam competências que lhes permitam ser mais atuantes em suas atividades e na sociedade onde estão inseridos.

O trabalho de Morales Bueno (2018) também pesquisa a aplicabilidade do ABP para desenvolver habilidade de pensamento ordenado superior, no caso o pensamento crítico. O autor vale-se para a análise de aspectos da abordagem ABP que podem influenciar o nível de desempenho durante a busca pelo aprimoramento dessas habilidades no ensino universitário. Além de Morales Bueno (2018), as teses doutorais de Cortez (2018), Dos Santos (2018) e a dissertação de mestrado de Barbosa (2018) também abordam o uso do ABP para o desenvolvimento do pensamento crítico.

A pesquisa de Souza (2019), no entanto, utiliza ABP em problemas matemáticos para o ensino de Cálculo Diferencial e Integral orientados a resolução de problemas reais, factuais e pertinentes as carreiras dos universitários pesquisados. Tem-se também nessa situação o afloramento do pensamento crítico e reflexivo decorrente da abordagem ABP.

Blass e Irala (2020) investigaram as possibilidades e as limitações ao longo do processo de implementação da metodologia da ABP no ensino de Cálculo Numérico. Os autores concluíram que o uso da PBL gerou aulas

mais dinâmicas, maior interesse dos alunos, estimulou o estudo individual, a relação professor-estudante se tornou mais cooperativa e houve evidente construção de significados do conteúdo matemático explorado.

Torp e Sage (2002), Wood (2003) e Lima e Linhares (2008) destacaram que na ABP o estudante trabalha ativamente com a complexidade da situação, pesquisando e resolvendo os problemas como parte do processo de solução. Logo, os autores afirmam que os estudantes acabam desenvolvendo habilidades cognitivas (sintetizam e constroem o conhecimento necessário para obter a solução dos problemas de forma a questionar condições que eles mesmos criaram) e metacognitivas (estratégias particulares para possibilitar e direcionar a própria aprendizagem) ao longo desse processo.

Destaca-se que todo esse processo descrito por esses autores é necessário para o desenvolvimento do pensamento crítico, tal como afirmado por Villarini Jusino (2003), Manrique e Troussel (2014), Florez e Sandoval (2015) e Skovsmose (2007, 2008).

Existem diversos outros trabalhos onde a abordagem ABP é empregada nas mais variadas áreas do conhecimento, dentre os quais pode-se citar o de Pazán e Flores (2019) que trabalham o uso do ABP com o objetivo de fomentar os estudantes de Engenharia de Qualidade a pensar criticamente e desenvolver capacidades — comunicação oral, comunicação escrita e aprendizagem autônoma — que lhes permitam ser mais ativos em sua profissão e na sociedade.

Oliveira *et al.* (2020) elaboraram uma pesquisa de caráter bibliográfico sobre o uso de metodologias ativas, em particular a ABP, e principalmente na prática curricular de Pedagogia. Os autores concluíram que o uso da ABP na prática curricular de um curso de Pedagogia possibilita uma abordagem metodológica que na formação docente utiliza o trabalho em equipe e a construção de pensamento crítico.

Andreatta e Allevato (2020) realizaram um estudo tentando compreender como problemas

elaborados por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal Comunitária Rural poderiam contribuir para suas próprias aprendizagens. Os autores identificaram que os problemas elaborados pelos estudantes estiveram relacionados, em sua maior parte, às operações fundamentais da Matemática — prioritariamente adição e multiplicação —, mas apresentam grande potencial para desenvolver neles aspectos de criatividade e de criticidade.

Guisso *et al.* (2019) debateram as características da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para utilização no Ensino Superior. Para os autores, a ABP promove a habilidade de trabalhar em grupo, a racionalização crítica do ambiente organizacional, estimula o estudo individual e é centrada no estudante, tornando-o o maior responsável por seu aprendizado. O uso da ABP potencializa a formação das características necessárias aos profissionais da sociedade atual que necessitam desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento crítico são exigências do mercado de trabalho. Essa abordagem metodológica também é identificada por Godoy e Almeida (2017) em levantamento realizado em trabalhos que discutem o ensino de Matemática em cursos de Engenharia.

Por sua vez, Mendes da Silva, Linz e Carneiro Leão (2019) fizeram uso da ABP na disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no Ensino de Química (TICEQ) no intuito de analisar se ela proporciona aos estudantes um processo formativo mais crítico quanto às discussões sobre a integração das TIC no ensino de Química. Os resultados encontrados foram similares aos encontrados nos trabalhos de Morales Bueno (2018), Dos Santos (2018), Barbosa (2018), Pazán e Flores (2019), Oliveira *et al.* (2020) e Guisso *et al.* (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reunir, de forma logicamente organizada e sequenciada, um vasto conjunto de informação relativo a temas essenciais sobre as metodologias ativas de ensino contemporâneo: aprendizagem baseada em problemas e pensamento crítico, permitir-se-á que o tempo consumido pelos professores, em pesquisa de informação – base possa ser, agora, utilizado com vantagem noutras pesquisas de aprofundamento adicional e em atividades reflexivas de relacionamento teoria-prática.

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

Concluiu-se que as discussões apontaram que o uso das metodologias ativas de ensino na perspectiva de aprendizagem baseada em problemas nas temáticas específicas, como resultado são observados incrementos, em várias magnitudes na capacidade cognitiva e reforça o potencial como ferramenta didático de ensino para desenvolver o pensamento crítico dos alunos ou estudantes a todos níveis e constitui-se, assim, como um precioso auxiliar, tanto para futuros professores, como para todos aqueles que queiram actualizar os seu conhecimentos e aprofundar a sua formação.

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

REFERÊNCIAS

AINI, Nur Rohmatul; SYAFRIL; Syafrimen; NETRIWAT; Netriwati; PAHRUDIN, Agus; RAHAYU, Titik; PUSPASARI, Vinda. **Problem-Based Learning for critical thinking skills in Mathematics**. *Journal of Physics: Conference Series*, p. 1-8, 2019.

ANDREATTA, Cidmar; ALLEVATO, Norma Sueli Gomes. **Aprendizagem matemática através da elaboração de problemas em uma escola comunitária rural**. *Educação Matemática Debate*, Montes Claros, v. 4, n. 10, p.1-28, 2020.

BACICHI, Lilian; MORÁN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2017.

BARBOSA, Elen Aleixo. **O uso da metodologia da problematização para o desenvolvimento do pensamento crítico**. 2018. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro Universitário Adventista de São Paulo. Engenheiro Coelho.

BLASS, Leandro; IRALA, Valesca Brasil. **O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) como metodologia de ensino em aulas de Cálculo Numérico**. *Revista de Educação Matemática*, v.17, p. 1-24, 2020.

BROUSSEAU, Guy. **La théorie des situations didactiques en Mathématiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.

BRUNER, Jerome Seymour. **O processo da Educação**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Nacional, 1976.

CARDOSO, Marcus Augusto Martins. **Transposição e resignificação das metodologias ativas para o Ensino Médio, à luz das políticas educacionais brasileiras**. 2017. 96f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) — Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória. Vitória.

COELHO, Antônia Ediele de Freitas; MALHEIRO, João Manoel da Silva. **Habilidades cognitivas em processos formativos de professores da educação básica na aprendizagem baseada em problemas**. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 163-180, maio/ago. 2019.

CORTEZ, Arnaldo Ortega. **Efecto de una metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), sobre el rendimiento académico de alumnos universitarios, AricaChile**. 2018. 96f. Tese (Doctorado en Educación) — Escuela de Posgrado. Universidad Privada de Tacna. Tacna.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papiros, 1996.

DÍAZ, Jaidier Genes; POLO, Federico Nájera; TORO, Stella Monroy. **Metodologías activas para la solución de**

problemas al enseñar Matemáticas Financieras. *Omnia*, v. 23, n. 1, p. 44-58, jan./abr. 2017.

DOS SANTOS, Anselmo Amaro. **Intervenção educativa piloto para o ensino do pensamento crítico por docentes de Enfermagem.** 2018. 246f. Tese (Doutorado em Enfermagem na Saúde do Adulto) — Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo. São Paulo.

DUCH, Barbara J.; GROH, Susan E.; ALLEN, Deborah E. **The power of problem-based learning: a practical “how to” for teaching undergraduate courses in any discipline.** Sterling: Stylus Publishing, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Tradução de José Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLOREZ, Ibeth Castro; SANDOVAL, Hugo Parra. **Habilidades de pensamiento: una mirada desde la perspectiva de Angel Villarini.** *Omnia*, v. 21, n. 3, p. 41-53, sep./dic. 2015.

GIBBS, Grahon. **El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.** Madrid: Ediciones Marota, 2012.

GODOY, Elenilton Vieira; ALMEIDA, Eustáquio de. **A evasão nos cursos de Engenharia e a sua relação com a Matemática: uma análise a partir do COBENGE.** *Educação Matemática Debate*, Montes Claros, v. 1, n. 3, set./dez. 2017.

GUISSO, Diego Peterle; CESCINETTO, Laisi Bellon; FIORESI, Solange Aparecida Mauro; LEITE, Ângela Maria. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) no Ensino Superior: concepções introdutórias.** *Intelletto*, Venda Nova do Imigrante, v. 4, n. 3, p. 2329, 2019.

GUZZO, Guilherme Brambatti; LIMA, Valderéz Marina do Rosário. **O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível?** *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 4, p. 334-343, out./dez. 2018.

HOLGAARD, Jette Egelund; PETERSEN, Lone Stub; GUERRA, Aida; KOLMOS, Anette. Control del problema en un entorno de PBL. In: MESA, Fernando Rodríguez; KOLMOS, Anette; GUERRA, Aida. **Aprendizaje basado en problemas en Ingeniería: teoría y práctica.** Aalborg: Aalborg Universit Press, 2017, p. 130-167.

HUNG, Woei. **The 3C3R Model: a conceptual framework for designing problems in PBL.** *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, v. 1, n. 1, p. 55-77, 2006.

HUNG, Woei. **The 9-step problem design process for problembased learning: application of the 3C3R model.**

Educational Research Review, v. 4, n. 2, p. 118-141, 2009.

JERÔNIMO, Natália da Silva; ZANETTE, Eliza Netto; SCHNEIDER, Michele Domingos. **A Matemática na Educação à Distância: possibilidade de uso de metodologias ativas de aprendizagem.** In: SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE PESQUISAS E PRÁXIS PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA, 7, 2019, Criciúma. Anais... Criciúma: UNESC, 2019, p. 24-27.

LIMA, Gerson Zanetta de; LINHARES, Rosa Elisa Carvalho. **Escrever bons problemas.** *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 197201, abr./jun. 2008.

LIPMAN, Mathew. **Critical thinking: what can it be?** *Educational Leadership*, v. 1, n. 1, p. 38-43, 1988.

LOPES, Renato Matos; ALVES, Neila Guimarães; PIERINI, Max Fonseca; SILVA FILHO, Moacelio Veranio. **Características gerais da Aprendizagem Baseada em Problemas.** In: LOPES, Renato Matos, SILVA FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães. (Org). *Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no Ensino Médio e na formação de professores.* Rio de Janeiro: Publiki, 2019, p. 47-74.

MANRIQUE, María Soledad; TROUSSEL, Lorena Sánchez. **Más allá del pensamiento crítico: el trabajo sobre pensamiento y emoción em formación docente.** *Didac*, n. 64. p. 51-57, 2014.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário Breve de Pedagogia.** Lisboa: Editorial Presença. 2008.

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Dificuldade da aprendizagem Matemática: algumas reflexões.** *Educação Matemática Debate*, Montes Claros, v. 3, n. 7, p. 52-67, jan./abr. 2019.

MAULIDIYA, Maulidiya; NURLAELAH, Ela. **The effect of problem based learning on critical thinking ability in Mathematics Education.** *Journal of Physics: Conference Series*, p. 1-4, 2019.

MENDES DA SILVA, Ivoneide; LINS, Walquiria Castelo Branco; CARNEIRO LEÃO, Marcelo Brito. **Avaliação da aplicação da metodologia aprendizagem baseada em problemas na disciplina de tecnologia da informação e comunicação no ensino de Química.** *Educación Química*, v. 30, n. 3, p. 64-78, 2019.

MORALES BUENO, Patrícia. **Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante?** *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 21, n. 2, p. 91-108. 2018.

- MORÁN, José. **Educação híbrida: um conceito chave para a educação de hoje.** In: BACICHI, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Mello. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.* Porto Alegre: Penso, 2015b, p. 27-45.
- MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres. (Org.). *Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.* v. 2. Ponta Grossa: UEPG, 2015a, p. 15-33.
- MULYANTO, Heri; GUNARHADI, Gunarhadi; INDRIAYU, Mintasih. **The effect of problem based learning model on student mathematics learning outcomes viewed from critical thinking skills.** *International Journal of Educational Research Review*, v. 3, n. 2, p. 37-45, 2018.
- MUÑOZ CHOQUE, Pablo Emerson. **Desarrollo de competencias financieras a través de la técnica de resolución de problemas en los estudiantes de la Facultad de Contabilidad de la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH).** 2019. 127f. Disertación (Magister en Ciencia de la Educación) — Facultad de Contabilidad de la Universidad de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima.
- OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; COSTA, Maria Luisa Furlan; TORTORELI, Adélia Cristina; SANTOS, Ana Paula de Souza. **Metodologias ativas e a Pedagogia: o ProblemBased Learning na prática curricular.** *Revista Aproximação*, Guarapuava, v. 2, n. 3, p. 5963, 2020.
- PAZÁN, Emma Georgina Gomes; FLORES, Jorge R. **El Aprendizaje Basado em Problemas y el uso del Paquete Estadístico R em la interpretación de las Gráficas de Control.** *Espirales*, Guayaquil, v. 3, n. 26, p. 81-87, 2019.
- PHILLIPS, Janet M. **Strategies for active learning in online continuing education.** *Journal of Continuing Education in Nursing*. v. 36, n. 2. p. 77-83. 2005.
- PINHO. Luis Antônio de; LOPES, Renato Matos. **A construção do problema na Aprendizagem Baseada em Problemas.** In: LOPES, Renato Matos; SILVA FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães. *Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no Ensino Médio e na formação de professores.* Rio de Janeiro: Publiki, 2019, p. 75-116.
- ROMERO, Adrian Santiago Aguinaga. **Propuesta de actividades mediante la metodología ABP para la conceptualización del cálculo integral.** 2019. 112f. Disertación (Magister en Docencia Matemática Universitaria) — Facultad de Ingeniería, Ciencias Físicas y Matemática. Universidad Central del Ecuador. Quito.
- SIEGEL, Harvey. **Educating reason: rationality, critical thinking and education.** Nova York, Routledge, 1988.
- SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da Educação Matemática Crítica.** Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo e Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas: Papirus, 2008.
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação Crítica: incerteza, Matemática, responsabilidade.** Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, Débora Vieira. **O uso de problemas matemáticos no Ensino Superior sob o viés da Aprendizagem Baseada em Problemas.** *Revista de Educação Matemática*, São Paulo. v. 16, n. 22, p. 270-283, maio/ago. 2019.
- TALBERT, Robert. **Flipped learning na universidade: guia para utilização da aprendizagem invertida no Ensino Superior.** Tradução de Sandra Maria Mallman da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2019.
- TORP, Linda; SAGE, Sara. **Problems as possibilities: Problem-Based Learning for K-16 Education.** Alexandria: ACSD, 2002.
- VIANA, Sidney Leandro da Silva; LOZADA, Claudia de Oliveira. **Aprendizagem baseada em problemas para o ensino de probabilidade no Ensino Médio e a categorização dos erros apresentados pelos alunos.** *Educação Matemática Debate*, Montes Claros, v. 4, n. 10, p. 1-28, 2020.
- VILLARINI JUSINO, Ángel. R. **Teoría y pedagogía del pensamiento crítico.** *Perspectivas Psicológicas*, v. 4, n. 3-4, p. 35-42, 2003.
- WOOD, Daiana F. **ABC of learning and teaching in Medicine: Problem-Based Learning.** *British Medical Journal*, v. 326, n. 7384, p. 328-330, fev. 2003.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPORTÂNCIA DE INSERIR TÉCNICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA COM ABORDAGEM LÚDICA E INTERDISCIPLINAR

EXPERIENCE REPORT ON THE IMPORTANCE OF INSERTING TECHNIQUES IN THE TEACHING OF MATHEMATICS WITH A PLAYFUL AND INTERDISCIPLINARY APPROACH

Teane Frota Ribeiro ¹

RESUMO

O referido artigo traz como proposta relatar sobre técnicas de aprendizado no ensino da matemática realizado de forma lúdica e interdisciplinar. Compreende-se que através de didáticas diferenciadas no ensino da matemática faz com que possamos mudar o método de não apenas querer só passar informação e acesso ao conhecimento, e sim realizar uma prática pedagógica que se desenvolva de uma forma diferente. O objetivo geral do trabalho realizado foi propor uma atividade para que houvesse uma interação de forma dinâmica entre a relação professor / aluno / conhecimento, e assim contribuir para facilitar o aprendizado da matemática, já que as vezes aprender cálculos se torna tão complicado para algumas crianças, sendo importante a postura docente no processo de ensino-aprendizado que leve a contribuição de forma positiva nas propostas de ensino e dessa forma contribuir para derrubar o mito de que existe matéria difícil, tendo como objetivos específicos, propor uma atividade para que haja uma interação de forma dinâmica, e assim auxiliar para facilitar o aprendizado da matemática, abordar como o docente pode contribuir para desenvolver atividades que irá despertar o interesse dos alunos através de didáticas trabalhadas de forma lúdica e interdisciplinar e avaliar ao final da atividade aplicada o desempenho dos alunos, e assim esclarecendo a importância de buscar métodos que desperte a curiosidade e o interesse pelo estudo da matemática. Portanto a intenção do trabalho aqui desenvolvido foi para demonstrar que com atividades e metodologias próximas do cotidiano dos alunos, trazendo o de fora para dentro da sala de aula, sobre tudo desenvolvendo técnicas de ensino de forma interdisciplinar e lúdica, é possível favorecer um aprendizado significativo relacionado a disciplina da Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Interdisciplinaridade; Ludicidade; Metodologia; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article proposes to report on learning techniques in the teaching of mathematics carried out in a playful and interdisciplinary way. It is understood that through differentiated didactics in the teaching of mathematics, we can change the method of not only wanting to pass on information and access to knowledge, but to carry out a pedagogical practice that develops in a different way. The general objective of the work carried out was to propose an activity so that there was a dynamic interaction between the teacher / student / knowledge relationship, and thus contribute to facilitating the learning of mathematics, since sometimes learning calculations becomes so complicated for some people, being important the teaching posture in the teaching-learning process that takes the contribution in a positive way in the teaching proposals and in this way contribute to overthrow the myth that there is difficult subject, having as specific objectives, to propose an activity so that there is a interaction in a dynamic way, and thus help to facilitate the learning of mathematics, address how the teacher can contribute to developing activities that will arouse the interest of students through didactics worked in a playful and interdisciplinary way and evaluate at the end of the applied activity the performance of the students. students, and thus clarify the importance of seeking methods that arouse curiosity sity and interest in the study of mathematics. Therefore, the intention of the work developed here was to demonstrate that with activities and methodologies close to the students' daily lives, bringing the outside into the classroom, above all developing teaching techniques in an interdisciplinary and playful way, it is possible to favor a meaningful learning related to the discipline of Mathematics.

KEYWORDS: Mathematics; Interdisciplinarity; playfulness; Methodology; Learning

¹ Especialista: Didática do Ensino Superior; Gestão e Supervisão Escolar; E.A.D - Ensino a Distância e Criação de Objetos de Aprendizagem; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nilton Lins. E-mail: teanefrotateane@gmail.com **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/6788477785541067

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência surgiu durante a realização do Plano de intervenção aplicado durante estágio supervisionado (Ensino fundamental) na qual realizei junto a equipe formada para a realização do estágio, em uma escola Municipal localizada na Cidade de Manaus, e que teve como principal função apresentar uma estratégia de ensino cuja uma das principais finalidades, foi o envolvimento e a participação ativa dos alunos junto ao docente no ensino da matemática, já que durante observação no decorrer do estágio, foi nítida a falta tanto de dinâmica quanto da socialização entre as crianças durante a abordagem dos cálculos matemáticos.

Compreende-se que a forma como a matemática é trabalhada no ensino e aprendizagem das crianças é muito importante para a construção do conhecimento, e apresentar um método que possa trazer resultados positivos é essencial para favorecer o engajamento dos alunos na compreensão da Matemática. Por conseguinte, o trabalho realizado teve como uma das principais abordagens, demonstrar que os docentes precisam sempre estar inovando, assim como reavaliando suas concepções sobre o ensino da matemática para que os mesmos, não corram o risco de elaborar trabalhos e didáticas que não estão sendo voltados para o interesse e a atenção dos alunos, dificultando a aprendizagem referente ao assunto trabalhado.

METODOLOGIA

Observando que a docente demonstrou dificuldades para desenvolver suas atividades voltadas ao ensino da matemática, e verificando que os alunos não tinham um bom desempenho nos conteúdos expostos envolvendo cálculos, sugerimos para a docente que fosse utilizada uma metodologia com abordagem lúdica e interdisciplinar no trabalhando da

matemática, na qual o espaço da sala de aula foi cedido para a realização do trabalho proposto.

A atividade realizada foi relacionada com uma abordagem sócia – internacionalista, permitindo que a criança fosse capaz de construir seu próprio reconhecimento por mediações pertinentes.

O trabalho proposto foi realizado e executado com a turma de 1º ano do ensino fundamental composta por 35 (trinta e cinco) alunos, e 1(um) docente na qual se fizeram presentes de forma ativa durante todo o processo realizado.

1 - No primeiro momento, iniciei uma interação junto aos alunos, com perguntas sobre compra e venda, alimentos, valores, dinheiro, onde em seguida foram realizadas perguntas sobre vivências relacionadas a valores, alimentação, significados das frutas para a saúde, na qual as respostas surgiam durante a interação entre o grupo de estágio e os alunos.

2 - No segundo momento, foi dado início ao trabalho com abordagem lúdica e interdisciplinar trabalhando Matemática com cálculos de (adição e subtração) e Ciências com as (frutas e alimentos), utilizando uma abordagem relacionada ao sistema monetário, já que havia a compra e venda e o manuseio de dinheiro (de papel), assim como as placas que identificavam os valores das frutas e verduras apresentadas durante a dinâmica.

Dentro da metodologia, foram apresentados de concretos materiais adquiridos pela organização, como frutas artificiais, cédulas e moedas (sem valor real), placas com imagens de frutas e verduras relacionadas aos preços, painel com exemplo de cálculos matemáticos e avental lúdico para os alunos que estiveram presentes na dinâmica.

IMAGEM 1: Feirinha Colorida.



Cenário apresentado para início da dinâmica. **FONTE:** Teane Frota 2015.

3 - No terceiro momento, os alunos foram divididos e tiveram acesso aos aventais produzidos com EVA com imagens de frutas, assim como foi distribuído para os alunos cédulas e moedas (sem valor real), para que dessa forma pudessem simular a compra dos produtos (frutas e verduras) observando os preços anexados nas placas que foram produzidas com valores e imagens de preços, e assim foi possível trabalhar os cálculos matemáticos de forma lúdica. A Atividade foi contextualizada na prática de ir à feira usando o método de compra e venda de frutas e legumes, com o objetivo de executar a adição e subtração através de situações vivenciadas no cotidiano, favorecendo dessa forma experiências de mundo vivido, já que as crianças já trazem consigo para a escola uma vivência de mundo. Essas experiências foram abordadas através de perguntas sobre ir as compras com os pais na feira, supermercados e assim favorecendo uma reflexão sobre os preços dos produtos que estavam sendo expostos na dinâmica durante a interação.

IMAGEM 2: Dinâmica (compra e venda).



Início da dinâmica junto aos alunos e presença da docente da turma. **FONTE:** Teane frota 2015.

4 - No quarto momento, a proposta foi para que os alunos pudessem trabalhar a dinâmica de compra e venda entre eles, onde os mesmos se dividiram entre o vendedor do produto e o comprador,

e dessa forma fazendo com que houvesse socialização entre a turma durante a atividade, pois no decorrer do processo, eram feitas abordagens relacionadas a importância das frutas e alimentos que ali estavam sendo apresentados, oportunizando a reflexão do aluno sobre a importância de uma alimentação saudável.

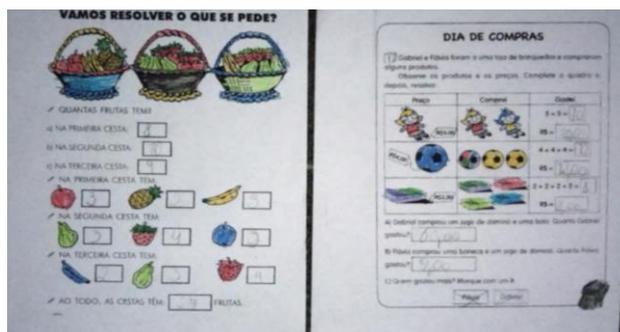
IMAGEM 3: Socialização da turma.



Interação entre os alunos na compra e venda dos alimentos. **FONTE:** Teane frota 2015.

5- No quinto momento, foi sugerido a turma a realização de uma atividade, que teve como proposta assuntos relacionados a cálculos matemáticos utilizando as operações de adição e subtração através da imagens das frutas e verduras que estavam interligadas com a temática trabalhada na dinâmica realizada em sala de aula.

IMAGEM 4: Atividade de reflexão



Atividades aplicadas junto a turma. **FONTE:** Teane frota 2015.

6 - No sexto momento, todas as atividades foram recolhidas, analisadas e em seguida convidamos os alunos para uma interação de tudo o que foi realizado, onde os mesmos relataram que todo o trabalho ajudou bastante já que a matemática foi trabalhada com uma abordagem diferenciada relacionada ao lúdico.

Dessa forma, foi possível verificar após finalização do Plano de Intervenção realizado, que a estratégia de ensino é essencial na prática docente, onde foram observados os seguintes aspectos relacionados aos alunos: participação, interesse, desempenho, engajamento e colaboração, tendo em vista que todos os aspectos mencionados tiveram retorno positivo dos alunos.

Contudo a metodologia buscou que todos aprendessem a gostar da matemática brincando tendo a consciência de uma atividade séria, respeitando sua compreensão prévia da compra e venda e com ações individuais e grupais com livre expressão e assim oportunizando a troca de ideias no decorrer do trabalho apresentado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

(RELATO DESCRITIVO DO PLANO DE INTERVENÇÃO)

O trabalho realizado despertou um grande interesse dos alunos durante toda a dinâmica apresentada, assim como a participação ativa da docente da turma durante todo o processo, na qual a mesma relatou sua dificuldade com os alunos para o ensino relacionado a matemática e que o trabalho realizado foi de grande relevância.

Durante todo o processo desenvolvido, observamos que as relações entre professor de matemática, aluno e conteúdos matemáticos devem ser dinâmicos, por isso a atividade de ensino precisa ser um

processo coordenado de ações docentes e dessa forma podendo obter um resultado positivo ao que está sendo proposto no ensino da matemática junto aos alunos.

De acordo com os PCNs (1997, p. 15) a atividade matemática escolar não é “olhar para coisas prontas e definitivas”, mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade. Por isso é importante oferecer aos alunos a possibilidade participar da construção dos conceitos, e não entregá-los prontos.

Desta forma, os educadores precisam buscar elementos para complemento de sua aula, onde uma das melhores maneiras das crianças assimilarem tais conteúdos, é por meio da inserção da ludicidade, ou seja, a busca por diferentes materiais, pois somente a partir do instante em que o educador inicia sua estratégia lúdica perante suas aulas, é que os alunos com dificuldade passarão a assimilar conteúdos. Com isso, o educador também chegara a seus objetivos, e dessa forma seus alunos com dificuldade iniciarão o processo de aprendizado.

Para tanto, o educador deve repensar sua prática pedagógica, visando inserir atitudes que prezem pela reconstrução do pensamento e da maneira de perceber e compreender o conhecimento, cabendo ao profissional, o compromisso de criação de um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a criatividade estimulada e os direitos dos indivíduos respeitados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que:

O papel da matemática no Ensino Fundamental está intimamente ligado ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, ao desenvolvimento do raciocínio lógico /dedutivo/ matemático do aluno, à resolução de problemas que envolvam situações da vida cotidiana e do trabalho, além de apoiar na construção de

conhecimentos em outras áreas do saber (BRASIL, 2001, apud BIEGER, p. 2)

Portanto, é de fundamental importância numa reflexão sobre o ensino da matemática, o professor conhecer a história da vida de seus alunos e a vivência de aprendizagens fundamentais dos mesmos. No entanto, trazer o cotidiano para sala de aula faz com que o aluno adquira uma inteligência prática, onde permite reconhecer problema, buscar e selecionar informações, tomar decisões, desenvolvendo uma capacidade de lidar com a atividade matemática, potencializando a aprendizagem.

A educação deve abrir mão da ideia de que aprender significa acumular conhecimentos sobre fatos e informações isoladas que requerem apenas memorização, pois o professor além de ser aquele que ensina, deve ter um papel ativo de mediação, propondo desafios aos alunos, ajudando-os a resolvê-los.

Partindo disto, é essencial que o educador passe a ser pesquisador e assim estar sempre em busca de novos métodos que facilitem e auxiliem no melhor aprendizado de seus alunos.

Segundo Machado (2000, p. 116-117), a interdisciplinaridade pode ser entendida como “uma forma de organização do trabalho escolar que se baseia na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações envolvendo diferentes disciplinas”.

Portanto, a prática interdisciplinar vai bem mais além do que a mera distribuição dos saberes de cada disciplina em determinado ensino. É importante destacar, que na interdisciplinaridade as disciplinas não perdem a sua origem, mas se estabelece em uma relação conjunta com as demais na construção do conhecimento.

Ao refletir sobre a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem da matemática

escolar, Tomaz e David (2013) afirmam que a matemática ganha outro status diante da possibilidade de poder estabelecer uma relação da matemática com as situações do cotidiano.

Dessa forma, a interdisciplinaridade nas aulas de matemática devem propor uma nova dinâmica em sala, onde o professor também aprende ao colocar sua disciplina em diálogo com outras, oportunizando uma nova proposta de ensino-aprendizagem ao aluno.

A preocupação com o conhecimento do aluno, muitas vezes referido como conhecimento prévio, que é construído a partir da busca por respostas a problemas e situações vividas pelas pessoas em um contexto social e cultural, atrai a atenção dos educadores que criticam os modelos tradicionais de ensino da matemática:

O ensino da matemática se faz, tradicionalmente, sem referências ao que os alunos já sabem. Apesar de todos reconhecermos que os alunos podem aprender sem que o façam na sala de aula, tratamos nossos alunos como se nada soubessem sobre tópicos ainda não ensinados.” (CARRAHER, T; CARRAHER, D; SCHLIEMANN; 1993 p.23)

Assim, percebemos durante o plano de intervenção, que é essencial a interação entre aluno-professor, de modo que o professor em sua prática pedagógica oportunize condições para que o aluno explore seu conhecimento e consiga construí-los interagindo uns com os outros na busca de soluções de situações problemas.

Além disso, é importante resgatar o prazer de estudar pelos alunos por meio da valorização da criatividade e do pensamento, da inserção ao uso de novas metodologias na busca de motivação para uma aprendizagem mais significativa, e dessa forma promover um melhor aprendizado que favoreça a compreensão do que está sendo proposto.

No âmbito específico da matemática, Micotti (1999) considera que essa mediação do professor, possibilita a organização de situações de aprendizagem do aluno, sendo importante ao professor, em sua prática pedagógica, considerar o processo histórico da criança e também da própria matemática. Dessa forma, partindo da compreensão de que o envolvimento do aluno nas atividades depende de estratégias que o estimulem, tem-se no desafio uma possibilidade essencial para extrair a capacidade do aluno.

IMAGEM 5: Abordagem lúdica (Interação)



Interação na dinâmica junto a turma. **FONTE:** Teane frota 2015.

O professor deve entender, que é preciso que as crianças se sintam em classe trabalhando num lugar que tenha sentido para elas, para que elas possam se engajar em sua própria aprendizagem, pois é fundamental observar se há um espaço para expor os registros das crianças, suas produções coletivas, suas conclusões e descobertas. Cunha e Silva (2012) frisam que a ludicidade quando bem trabalhada, proporciona ao professor maior produtividade nas aulas, proporcionando também maior desenvolvimento de habilidades no aluno.

Entretanto, através do processo realizado, com abordagem tanto do processo interdisciplinar quanto da ludicidade relacionado ao ensino da matemática, favoreceu técnicas de ensino interligando a simulação de compra e venda, trabalhando assim o sistema monetário oportunizando o desenvolvimento de habilidades como raciocínio lógico, atenção,

concentração, assim como abordagem dos cálculos através dos valores expostos nas cédulas.

O processo realizado no decorrer do plano de intervenção, fez com que houvesse a reflexão de que a matemática para ser aprendida vai além de apenas aprender técnicas de cálculo, e sim de criar estratégias de ensino com abordagem lúdica, favorecendo assim uma aprendizagem significativa.

Segundo Alves (2016), o lúdico tem grande significância na formação dos alunos, pois quando aplicada, considera a vivência das crianças, além daquilo que pode vir a contribuir para a melhora na aprendizagem deles.

Dessa forma, o docente ao ensinar e ao ser mediadora na construção do conhecimento, pode estimular as crianças a relacionar qual sentido os assuntos colocados em sala de aula se encaixam por algum lugar que tenham já passado, podendo ser trabalhado sobre compras, repartição de objetos, a forma de objetos mais utilizados em casa e com isso ir familiarizando gradativamente com as práticas matemáticas.

Segundo Smole, (2000, p.87):

“O trabalho do professor, não consiste em resolver problema e tomar decisões sozinho. Ele anima e mantém as redes de conversa e coordena ações. Sobretudo, ele tenta discernir, durante as atividades, as novas possibilidades que poderiam abrir-se à comunidade da classe, orientando e selecionando aquelas que não ponham em risco algumas de suas finalidades mais essenciais na busca por novos conhecimentos.

Desse modo, é essencial que o professor crie para cada aluno uma ponte entre o que ele já sabe, e aquilo que vai aprender, e para isso é necessário que o mesmo diversifique as metodologias, indo do concreto como os objetos ao abstrato, como o que tem na rua,

nos estabelecimentos, em casa, utilizando de tudo até chegar aos níveis mais complexos.

Durante a realização da atividade, foi possível perceber que a metodologia aplicada de forma prazerosa trouxe resultados significativos no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno em relação à aprendizagem no ensino da matemática.

Nesse sentido, é relevante pontuar que o bom profissional, é aquele que elabora sempre suas atividades, que busca estratégias de ensino, que procura conhecer qual é a dificuldade de seus alunos para assim poder desenvolver uma metodologia correta, é aquele que se encoraja pela busca de melhorias na área educacional, que procura se envolver com seus alunos, tendo a certeza de que o professor não apenas ensina, mais aprende ao ensinar, pois com isso podemos afirmar que existe uma troca de aprendizado. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE 1996, p. 26).

Sendo assim, todo o trabalho realizado nos fez refletir sobre a importância da busca constante por inovações e técnicas de ensino, e assim se fazendo possível favorecer um aprendizado significativo no ensino da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, se faz relevante a busca constante por técnicas que venha favorecer um aprendizado significativo, pois o ensino da matemática deve oportunizar ao aluno meios para que o mesmo possa buscar aprender de forma prazerosa. Dessa forma, entende-se que a formação continuada dos professores na busca pro técnicas de ensino-aprendizado na matemática se faz essencial para que através de inovações as práticas pedagógicas possam

favorecer aos alunos não somente acessar o conhecimento no ensino da matemática, mais desenvolver a criatividade, a reflexão crítica, assim como a busca ativa do conhecimento do que está sendo trabalhado.

Todo o processo realizado no decorrer do plano de intervenção foi concluído de forma positiva, e todo esse procedimento trouxe a reflexão de que o professor deve oferecer o ensino da matemática de forma dinâmica, onde acreditamos que dessa forma, o mesmo será capaz de despertar no aluno o pensamento crítico, que terá o hábito de utilizar as suas competências com autonomia, senso de investigação e criação.

Os resultados foram notados durante todo o processo aplicado no trabalho proposto no ensino da matemática, na qual foi abordado de forma interdisciplinar e lúdica, pois o método aplicado foi significativo para compreender sobre a importância de que a metodologia deve ser trabalhada de forma ativa e criativa, onde a matemática em sala de aula deve ser concebida como um processo de construção, e assim fazendo com que o aluno percorra um caminho por meios próprios, se esforçando através de tentativas e erros, mais com uma orientação positiva por parte do docente.

Através do estágio supervisionado realizado no ensino fundamental interligado com a aplicação do Plano de Intervenção, obtive a oportunidade de unir teoria e prática, na qual me favoreceu vivenciar situações que foram relevantes e de grande contribuição para a minha formação acadêmica.

Por fim, aprendi que buscar o aprimoramento no ensino é essencial, e hoje como docente busco inovações para que o aprendizado dos meus alunos possam ter um retorno positivo. E através da experiência que venho construindo ao longo da minha trajetória profissional, venho sempre buscando alternativa de intervenção para um prática pedagógica que possa ser aplicada de forma inovadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. L. **A importância da matemática nos anos iniciais.** Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul. Centro Universitário Campos de Andrade – Curitiba, Paraná, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1997.

CARRAHER, David & outros. **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra 1996 (coleção leitura).

CUNHA, J. S; SILVA, J. A. V. **A importância das atividades lúdicas no ensino da matemática.** 2012. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/RE/RE_Cunha_Jussileno.pdf. Acesso em: Fevereiro/2022.

MACHADO, Nilson José. **Educação, Projetos e Valores.** 3ª Ed. São Paulo: Escrituras 43 Editora, 2000.

MICOTTI, M. C. de O. **O Ensino e as propostas pedagógicas.** In: BICUDO, M. A. V. Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Parte III: **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. 58p.

SMOLE, Katia Stocco. Ler, escrever, resolver problemas: **Habilidades Básicas para aprender Matemática.** Porto Alegre: Editora. Atlas, 2001.

TOMAZ, S. DAVID, M. **Interdisciplinaridade e aprendizagem matemática em sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HISTÓRIA DA SEXUALIDADE NA SOCIEDADE BRASILEIRA

HISTORY OF SEXUALITY IN BRAZILIAN SOCIETY

José Antonio da Silva ¹

RESUMO

O homem de forma natural necessita ver uma realidade sexual ao longo de sua vida, sendo que esta sofre bastante influência do contexto social, religioso e político em que se está inserida. Neste trabalho busca-se através de uma análise documental compreender a história da sexualidade na sociedade brasileira e a influência das orientações e catequização religiosa do cristianismo no processo histórico, sendo que se tem como problemática a de saber como no processo histórico brasileiro as pessoas viveram a sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade; Sociedade brasileira; Fé Cristã.

ABSTRACT

Man naturally needs to see a sexual reality throughout his life, which is greatly influenced by the social, religious and political context in which it operates. This paper seeks through a documentary analysis to understand the history of sexuality in Brazilian society and the influence of the orientations and religious catechization of Christianity in the historical process, having as a problem how to know in the Brazilian historical process people the sexuality.

KEYWORDS: Sexuality; Brazilian society; Christian faith.

¹ Doutorado em Direito Canônico - Pontificia Universidad Catolica Argentina Santa Maria de Los Buenos Aires, UCA. Mestrado em Direito Canônico - Pontificia Universidade Gregoriana de Roma, PUGR. Especialização em Aconselhamento Pastoral. Faculdade Batista de Minas Gerais, FBMG. Graduação em Bacharelado em Teologia. Centro Universitário Academia – UniAcademia. **Curriculo Lattes:** lattes.cnpq.br/1955889659861068

INTRODUÇÃO

O ser humano no contexto histórico e social convive com a sexualidade cotidianamente, sendo que cada sociedade se relaciona com esta realidade conforme seus princípios culturais e religiosos, pois existe uma enorme complexidade em relação a compreensão de sexualidade que passou por momentos de desafios no dia-a-dia da população em âmbito mundial.

A sociedade brasileira desde seu processo de colonização vivenciou características de imposição dos dogmas religiosos do cristianismo que os portugueses estabeleceram e pelo processo de catequização construiu orientações bastante rígidas na orientação sobre a prática da sexualidade, sendo que no decorrer do tempo esse tema tornou-se tabu e os casais foram orientados a viverem os relacionamentos sexuais como forma somente de procriar.

No período colonial os homens cristãos foram orientados a não se relacionar sexualmente com as nativas brasileiras, tendo em vista que entre elas as práticas como a poligamia era uma realidade natural e a fé cristã rejeitava tais atos e instruiu a vivência da monogamia, sendo que o governo português enviou mulheres de Portugal para ser esposa desses homens que construía o processo de colonização nas terras brasileiras.

A história da sexualidade na sociedade brasileira apresenta uma realidade que iniciou-se com bastante preconceito e regida pela fé católica sob o sistema patriarcal, onde os homens tinha a esposa como uma espécie de propriedade que deveria ser utilizada sempre para satisfazer as vontades do esposo mesmo a igreja também orientado que a prática sexual deveria ser apenas para reprodução.

A concepção de sexualidade estava durante muito tempo atrelada a necessidade do casamento conforme padrões do cristianismo, sendo que essa era uma forma de dar a mulher o prestígio no contexto

social, porém se a mulher se relacionasse antes do casamento era tida como uma perda para a sociedade, mas vale destacar que essas especificidades valiam para as estruturas familiares patriarcais cristã.

Ao longo deste trabalho busca-se por meio de uma análise documental compreender a história da sexualidade na sociedade brasileira e a influência das orientações e catequização religiosa do cristianismo no processo histórico, sendo que se tem como problemática a de saber como no processo histórico brasileiro as pessoas viveram a sexualidade.

O trabalho de pesquisa bibliográfica documental sobre a história da sexualidade na sociedade brasileira justifica-se diante da relevância que a temática sobre as práticas sexuais tem apresentado no contexto social, religioso e político na sociedade contemporânea brasileira.

O SEXO E A SEXUALIDADE NO CONTEXTO SOCIAL

Os vários fatores que têm objetivado transformações quanto o comportamento de uma grande parcela da população, diz respeito à sexualidade, sendo um tema ao quais vários pesquisadores têm estudado, no entanto, por conta da variedade de áreas do conhecimento cada pressuposto apresenta uma concepção diferente, mas fica bem claro e destacado pelos pesquisadores que podemos estar errados ao tratar sexo e sexualidade como sinônimos.

A compreensão em relação a sexo e sexualidade é percebida desde muito cedo, pois já nos primeiros anos de vida nos distinguem por sexo masculino e feminino, que representam respectivamente homem ou mulher, sendo assim esta faz referência aos órgãos sexuais e anatomia corporal já sexualidade que pode ser utilizada para se referir ao ato sexual. O sexo de acordo com o destacado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2006), tem características biológicas, servindo para definir os seres humanos como masculino ou feminino.

O sexo pode vir a ser identificado como uma realidade que vem sendo formado com a evolução dos seres humanos como ser animal e por meio dos órgãos genitais. Por mais que seja uma realidade que tenha uma das principais funções de identificação dos seres humanos, essa tem um surgimento por volta do século XII e etimologia latina, *secare*, que pode ser definido como corte, secção ou divisão, sendo que essa é uma ideia explicada por Platão, da qual o homem e a mulher formam uma totalidade, no entanto esses foram separados por Zeus.

Depois de laboriosa reflexão, diz Zeus: "Acho que tenho um meio de fazer com que os homens possam existir, mas parem com a intemperança, tornados mais fracos. Agora com efeito, continuou, eu os cortarei a cada um em dois, e ao mesmo tempo eles serão mais fracos e também mais úteis para nós, pelo fato de se terem tornado mais numerosos; e andarão eretos, sobre duas pernas. Se ainda pensarem em arrogância e não quiserem acomodar-se, de novo, disse ele, eu os cortarei em dois, e assim sobre uma só perna eles andarão, saltitando." [...] Por conseguinte, desde que a nossa natureza se mutilou em duas, ansiava cada um por sua própria metade e a ela se unia, e envolvendo-se com as mãos e enlaçando-se um ao outro, no ardor de se confundirem, morriam de fome e de inércia em geral, por nada quererem fazer longe um do outro. E sempre que morria uma das metades e a outra ficava, a que ficava procurava outra e com ela se enlaçava, quer se encontrasse com a metade do todo que era mulher — o que agora chamamos mulher — quer com a de um homem; e assim iam-se destruindo (PLATÃO, 1991, p. 59-60).

A forma como PLATÃO (1991) compreende o que seja o sexo é um contexto que já vem desde algum tempo, pois esse contexto vinha sendo discutido na obra "Inventando o Sexo: corpo e gênero dos Gregos a Freud" (2001) do historiador Thomas Laqueur no qual o sexo segundo o autor afirma ficou interpretado como

uma realidade única tanto para homens quanto para mulheres.

No contexto se fizermos uma análise no corpo feminino, segundo o famoso médico e filósofo grego, Cláudio Galeno, seria impossível encontrar uma única parte masculina na qual apenas tivesse mudado de posição, assim se entendia que a variação do sexo nada mais era do que uma a separação de corpos femininos e masculinos, representando as leis naturais e estruturais responsáveis pelos níveis de organização social.

O entendimento que perdurou até meados do século XVIII, compreendendo a mulher como uma espécie de homem inferior, ou seja, surgiu no contexto em que a mulher era um ser inferior por ser entendida como homem imperfeito, essa não demonstrava força e era invertida, por que seus órgãos sexuais eram invertidos para dentro.

De acordo com o posicionamento de Galeno (apud LAQUEUR, 2001, p. 41):

Pense primeiro, por favor, na [genitália externa] do homem virada para dentro, entre o reto e a bexiga. Se isto acontecesse, o escroto necessariamente tomaria o lugar do útero e os testículos ficariam para fora, dos dois lados dele. O pênis torna-se a cérvix e a vagina, o prepúcio as partes pudendas femininas, e assim por diante através das várias artérias e vasos sanguíneos.

A discussão e compreensão de sexualidade foi um contexto que veio surgir apenas no século XIX, vindo ser uma forma de representação sobre a significação do que seja sexual, sendo propícia a dar um maior enfoque no conceito de sexo na sociedade brasileira.

O processo de descobertas da sexualidade como sendo uma realidade que estava fora do contexto de sexo foi trabalho para vários pesquisadores e estudiosos, um dos primeiros a entender sexualidade como diferente do sexo foi o pensador Sigmund Freud, ele aumentou o conceito de sexualidade para campos

além do ato sexual ou de qualquer ligação com questões reprodutivas e órgãos genitais.

Segundo Freud a sexualidade é um ponto comum no dia-a-dia da sociedade desde os primeiros momentos de vida, no entanto esse era um conceito que não vinha sendo abordado por escritores em suas épocas, portanto para termos um entendimento de qualidade da sexualidade adulta devemos analisar a sexualidade infantil desse indivíduo.

[...] a investigação psicanalítica teve de ocupar-se também com a vida sexual das crianças, e isto porque as lembranças e associações emergentes durante a análise de sintomas adultos remetiam-se regularmente aos primeiros anos da infância. O que inferimos destas análises mais tarde se confirmou, ponto a ponto nas observações diretas das crianças (FREUD, 1917/ 1976, p. 363).

De acordo com Freud (1976) visando que o instinto sexual era vindo de um tempo muito antes da adolescência em um estudo feito por ele conhecido como quarta lição sobre a psicanálise ele questiona “Existe então, perguntarão, sexualidade infantil? A infância não é, ao contrário, um momento da vida marcado pela ausência do instinto sexual? a criança desde o princípio tem o instinto sexual.

De acordo com Freud realizou algumas atividades dentre essas a de destaque no momento é a vigésima conferência de 1917, neste ele traz um espécie de descrição da vida sexual dos seres humanos deixando bem claro a dificuldade de esclarecer e delimitar o que faz referência ao contexto sexual, no entanto, faz questão em dizer que tudo que está ligado com a distinção do sexo define o conceito sexual, pois para Freud afirma-se que tudo sexual é de ordem impróprio, dizendo isso ele quis fazer uma crítica aos julgamentos morais que eram frequentes na sua época, a respeito da sexualidade, e deixando aberta a

possibilidade para que a sexualidade possa se tornar um fenômeno bem conhecido e investigado.

Pois bem, senhoras e senhores, que atitude adotaremos para com essas formas incomuns de satisfação sexual? Indignação, expressão de nossa repugnância pessoal e garantia de que nós próprios não compartilhamos de semelhantes sensualidades, obviamente não proporcionarão qualquer ajuda. Na realidade, não foi para isto que fomos solicitados, porque afinal de contas, o que temos de encarar neste assunto é um campo de fenômenos como qualquer outro. [...] Pelo contrário, estamos tratando de fenômenos muito comuns e difundidos. (FREUD, 1915/1976, p. 359).

A sexualidade só passou ser um objeto de estudo e investigação e discussão analítica, por meio de contribuições da psicanálise, isso vindo a ter um aumento mais significativo quando em uma de suas afirmações Freud diz que a pulsão sexual que atua em pessoas com algum tipo de deficiência mental é normalmente igual ao de pessoas consideradas comum.

Os dias de hoje com o entendimento mais avançado pode ser notado que a vida humana e a sexualidade são contextos ligados, e que se iniciam no período da infância se prolongando até a velhice, pois o que faz com que seja mais difícil situar essa como genitalidade.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) define sexualidade como:

Um aspecto central do ser humano ao longo da vida e engloba sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Enquanto a sexualidade pode incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre vivenciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos,

psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais (OMS, 2006).

De acordo com Werebe (1998, p. 6), o que diz respeito à relação sexual, esse assim como vários outros estudiosos dizem que o ato sexual é um contexto que vai bem mais além do encontro de dois órgãos sexuais, no entanto o que acontece é uma interação entre indivíduos, que possuem características próprias, quanto aos seus sentimentos, desejos, necessidades.

De acordo com o posicionamento de Maia (2008) mencionar-se sobre esse sexualidade como:

[...] um conceito abrangente, que inclui aspectos da genitalidade, mas não se resume a ela, isto é, diz respeito a sentimentos, emoções, prazeres, erotismo libidinal envolto nas relações interpessoais, que incluem ou não o relacionamento sexual entre indivíduos (p.68-69).

A sexualidade além dessa interação entre as pessoas pode ser entendida pela forma como essas pessoas vivem essas interações interpessoais, portanto com isso o indivíduo aprende a viver a sexualidade e passar a significar seus sentimentos e comportamentos. É por isso que a sexualidade está totalmente sofrendo influência dos processos sociais responsáveis pela organização da estrutura e a expressão do desejo.

A influência social é uma espécie de fator diferenciador, a história e a antropologia deixam claro que é desconhecida uma única forma de compreender o seu próprio corpo, seu desejos e sentimentos. Segundo Malinoswski (1970 apud WEREBE 1998, p. 15) é de conhecimento de todos que o homem tenha a suas tendências sexuais, no entanto, essas recebem sua forma e orientação de acordo com o conjunto de regras dos quais se diferenciam de uma sociedade para outra.

A HISTÓRIA DA RELIGIÃO NA SEXUALIDADE BRASILEIRA

A história da sexualidade na sociedade brasileira está fortemente contextualizada nos princípios religiosos católicos e apresenta-se de forma bastante relevante, sendo que Pedro Álvares Cabral foi muito importante no nosso país para organização do estado com base na igreja católica, pois nesse período se estabeleceu o catolicismo que se deu o nome de cristandade onde a igreja ficou fortemente ligada ao estado e religião dominou o poder social, político e cultural.

“À frente do projeto de expansão do luso-cristianismo estavam os monarcas portugueses, aos quais, desde meados do século XV, os papas haviam concedido o direito do padroado. Em virtude desse direito, a Santa Sé confiava aos reis de Portugal a missão de evangelizar as novas terras, estabelecendo nelas a instituição eclesiástica (...). Explorador e colonizador, o português considerava-se ao mesmo tempo homem de fé. Tratava-se, porém, de uma fé perpassada pelo espírito da cruzada, segundo o qual a cruz e a espada deveriam caminhar juntas na expansão do reino de Deus.” (Azzi,2001)

A religião foi muito importante nesse período onde focou muito sobre a sexualidade e a igreja tem um papel muito fundamental nesse assunto que é considerado sagrado, pois o ato sexual desde que seja dentro dos ritos da igreja como antigamente a igreja tinha o sexo só como procriação.

O “devassos no paraíso” (Ceccarelli,2007) esta é uma frase que os padre jesuítas usaram para questionar a forma como os índios viviam pelados e como fazia suas relações sexuais, sendo que os padres jesuítas viram como isso era um pecado muito grande e isso chamou a atenção dos portugueses.

A realidade da sexualidade nos nativos foi muito preocupante aos olhos de Manoel de Nóbrega

onde foi aí que ele pediu ao rei que mandasse mulheres até aquelas terras que não tinha boa reputação para fazer o matrimônio dos cristãos europeus e com isso a igreja tomou as decisões e costumes nesse assunto da sexualidade na colônia portuguesa (Vainfas,1998).

"São os Tupinambás tão luxuriosos que não há pecado de luxúria que não cometam; os quais sendo de muito pouca idade têm conta com mulheres; porque as velhas, já des estimadas dos que são homens, granjeiam estes meninos, fazendo-lhes mimos e regalos, e ensinam-lhes a fazer o que eles não sabem, e não os deixam de dia nem de noite. É este gentio tão luxurioso que poucas vezes tem respeito às irmãs e às tias, e porque este pecado é contra seus costumes, dormem com elas pelos matos e alguns com suas próprias filhas; e não se contentam com uma mulher, mas têm muitas..." (Sousa. 1971)

No contexto vivenciado pelos nativos nas terras brasileiras neste período colonial trouxe muita preocupação aos catequistas, pois os costumes e práticas desenvolvidas no cotidiano como a zoofilia, sodomia, adultério, bigamia e entre outros tornam complexa a missão catequética cristã nas terras brasileiras, portanto a igreja precisou intervir sobre essa situação.

Na doutrina da fé apresentaram-se diversos questionamentos sobre a forma como a sexualidade se manifestava com a homossexualidade, prazer sexual com ênfase nas mulheres, padres se casando e entre outras realidades contestava a compreensão cristã no território brasileiro.

"Há notícia de diversos casos envolvendo o homossexualismo no Brasil colonial. Os Cadernos do Nefando registravam em especial os casos de sodomia. E explica que o mais temido não era derramar o sêmen no chamado "vaso proibido", mas a alternativa sexual deveria ser erradicada já que promovia a destruição do

matrimônio, pregava o livre prazer, impedia a procriação". (Oliveira, 2008)

No contexto colonial brasileiro de acordo com Ronaldo Vainfas (1998) era uma coisa que não era de muita preocupação para essa classe, pois a salvação espiritual era o que menos importava, sendo que era muito poucos as mulheres brancas que fazia parte classe clerical, era de suma importância os religiosos, pecadores ou não para o desenvolvimento da colonização de outras classes, portanto é muito importante para o período as mulheres na contribuição para o aumento do povoamento da terra colonial.

"O reconhecimento e a valorização da vida sexual e matrimonial eram completamente diferentes para negros, brancos ou índios. Entre negros e índios a fecundidade era estimulada, aceitavam-se uniões não legalizadas e famílias que muitas vezes se resumiam a mulher e filhos. Entre os brancos, o casamento devia seguir o padrão das uniões legais e monogâmicas, em que se valorizavam, sobretudo a virgindade e a fidelidade das mulheres". (Del Priore, 2001).

O Brasil era dominado pelos os índios e teve uma forte mistura com negros e brancos a partir da chegada dos portugueses onde diante da diminuição das mulheres brancas para o casamento que afetava outros país, pois nesse contexto a colônia tornou-se um estado para a satisfação sexual e afetou bastante as estruturas religiosas até em Portugal.

Chegando à colônia, os portugueses logo tratavam de se relacionar com várias índias, de maneira pública, já que esse era procedimento comum dos que aqui chegavam. E, quando das horas dedicadas ao credo, pediam perdão a Deus, para no mesmo dia, atacar as índias que, seminuas e disponíveis, transitavam pelo caminho. (Oliveira, 2008)

A igreja católica desde jesuítas vem mostrando o pecado da prática do sexo sem ser abençoado pela a igreja, antigamente era mais respeitado essa prática mais dos dois últimos séculos passado para os dias atuais a realidade vem sendo bastante contrária a realidade pregada pela igreja católica, pois a sexualidade é feita para satisfazer os prazeres da carne e não para a procriação como as escrituras sagradas cristã defende.

Nos séculos XVI e XVII a colônia tinha uma forma muito diferente em relação ao sexo e podemos chamar de erótica, pois seria um sexo um ato de liberdade muito grande, mas a igreja veio com sua doutrina e sua visão e mostrou o modo errado em que viviam a sociedade e mostrou regras estabelecendo leis muito rigorosa na vida daquela população em relação a vida sexual.

As transformações sociais conduziram o estado que acabou tomando o poder sobre a igreja e o país e tornou-se um eclesial de confissão onde com isso a igreja ficou totalmente ligada ao estado, sendo que a prática de outra fé deveria está confinada em suas residências e os princípios cristão de sexualidade permaneceriam.

Os mesmos preceitos da igreja em relação a sexualidade seguiram nos dois períodos o colonial e o imperial mais a sociedade enfrentou muitos debates em relação a esse assunto onde o iluminismo trabalhou muito para um novo clima cultural, onde o Brasil tornou independente e ainda hoje segue as características do período imperial e os preceitos e ideais da igreja católica.

Houve uma divisão entre a igreja e o estado depois da Proclamação da República brasileira onde o estado passou a ser laico, ou seja, separou-se a igreja do estado, sendo que diante disso o estado deixou as igrejas liberada para exercer suas funções e a fazer suas organizações, mas a igreja não deixou de seguir suas normas e a sua moral diante disso ela conseguiu

normalizar a sexualidade mesmo colocando em prática o que ela não era de acordo.

A igreja teve sua parcela fundamental na moral sexual onde foi convencionado no concílio de trento e até hoje a igreja a segue rigorosamente seu posicionamento sobre a sexualidade tentando mostrar a importância da família e do sexo depois do casamento que é abençoado por Deus, pois a fé cristã tenta exercer um controlo em relação a sexualidade humana no contexto histórico brasileiro.

A VIVÊNCIA DA SEXUALIDADE NO BRASIL

No contexto histórico para se tratar de questões referentes à sexualidade do povo de um país, se necessita fazer o seguimento de determinados passos, entre um desses no contexto brasileiro no Brasil e entre os brasileiros é bem destacado o caráter sensual do indivíduo, pois esse entendimento faz uma alusão ao período de civilização, no momento em que os exploradores passaram a fazer suas primeiras representações, sendo importante destacar que ficou descrito nas anotações dos exploradores tornou-se uma variação quanto sua reprodução, em momentos variados, por meio dos brasileiros.

Os diversos autores que questionam esse fator de sexualidade intensa, em decorrência do período da chegada de europeus podem estar relacionados com a situação do meio social e econômico do período, as desigualdades existentes entre as populações; senhores e escravos, a escravidão foi um dos pontos que teve significância quanto o aumento da liberdade dos códigos morais e aumentando os exageros sexuais.

No referente estudo sobre sexualidade brasileira, precisa ser destacado o encargo de cunho patriarcal que estão promovendo reflexos brutais nas relações de gênero, sendo que por mais que tenha sido percebida no contexto da família brasileira uma diminuição quanto a clássica configuração patriarcal, ainda assim esta promove muita influência no

pensamento da sociedade, a forma de como os brasileiros têm a percepção de sua vida a construção de suas histórias e que modo será adotado para atuar no contexto social.

A sexualidade pode ser relacionada, de acordo com Parker 1991, a uma sustentação de moralidade sexual, vindo a proporcionar ao homem uma completa liberdade sexual, do mesmo modo que impõem limites quanto a vida sexual das mulheres para o Parker 1991:

Esses mesmos entendimentos tanto postulam as forças potencialmente perigosas que poderiam interpelar a estrutura hierárquica, como fornecem um conjunto de canais altamente específicos (e muitas vezes bem concretos) para o controle de, virtualmente, qualquer coisa que ameace a aceitação inconsciente da ordem estabelecida.

É preciso, para que se tenha um entendimento mais aprofundado e verídico sobre sexualidade brasileira deixar de seguir os referenciais dados pelas religiões formais, e sim ter um foco voltado diretamente ao catolicismo, pois todos esses processos desde divisão de sexos, construção da dominação masculina e até mesmo fatores da virgindade são pontos reconhecidos exclusivamente pela igreja católica e com isso temos um déficit, visto que o contexto do sexo é algo um tanto quanto mais complexo.

A respeito dessa prática o contexto de legal e ilegal se organizam por meio de três ideias básicas o casamento, a monogamia e a procriação. O que somente, as atuações sexuais que se inclui dentro desse conceito são consideradas legítimas, sendo já as que se encaixa fora desses são considerados uma realidade relacionada a ilegalidade.

No contexto social, existe a única prática sexual reconhecida pela sociedade da qual é forma adotada pelos casais, tendo principal função a reprodução e com isso esse é o conceito estabelecido no momento em que esse é descumprido surge os olhares de desconfiança.

O crescimento da população urbana brasileira ficou vista a necessidade de se estudar as questões de saúde, higiene e reprodução. Assim a medicina assume a função de regulamentar a atividade sexual, sendo que após esse período passou-se a debater sobre a sexualidade de uma forma que tinha como intuito analisar, contabilizar e classificar a prática sexual, através de um olhar um pouco mais afastado somente de questões morais. De acordo com Foucault, se inicia o momento de se tratar de sexo publicamente e não apenas como legal e ilegal, no entanto tentar introduzi-lo dentro do contexto de utilidades.

Na realidade histórica a igreja ainda tentava interferir nas relações conjugais e procurava fazer com que o sexo fora do casamento fosse repellido, porém isso aconteceu em um período em que a medicina cresceu se tornando o principal instrumento de regulamentação, que estava responsável por administrar as práticas sexuais.

Ao longo do tempo o sexo tornou-se uma realidade vista como jamais havia sido pensado, dentro do seu contexto “utilitário”, sendo que este é para Parker (1991, p. 16):

[...] houve uma nova ênfase cultural na reprodução como finalidade apropriada dos encontros sexuais [...] A energia sexual canalizada nessa direção legítima era assim contrastada com a energia sexual gasta apenas na procura do prazer. [...] Sexo tornou-se sexualidade – um objeto de estudo.

No cenário deste contexto a nova realidade no qual o sexo passou a ser algo racionalizado, proporcionou-se a criação de novos critérios seguindo os conceitos de acordo com ciência, forma encontrada para classificar em normal e anormal, pois assim a sexualidade saiu de um contexto privado e assumiu seu papel nos debates da sociedade, em especial nas discussões de aborto, os direitos de minorias sexuais e

em especial os debates sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) que interessaram muito a população.

A MULHER VERSUS SEXUALIDADE NA SOCIEDADE BRASILEIRA

As pessoas no contexto social têm encarado a realidade da sexualidade de uma forma que causa inquietação e tem construído polêmicas, sendo que temas como gênero e o corpo humano diante da sexualidade são alvo de discussões sobre as dúvidas geradas neste contexto, pois as vivências diversificadas de sexualidade é um cenário que necessita ser entendido para produzir melhores resultados na convivência em sociedade.

De acordo com Louro (2008, p. 2) a compreensão sobre gênero e a vivência da sexualidade deve-se embasar que:

A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente. Quem tem a primazia nesse processo? Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas? Qualquer resposta cabal e definitiva a tais questões será ingênua e inadequada. A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais.

Os diversos padrões impostos pela sociedade em relação à sexualidade ao longo do tempo precisam ser refletido e considerado pela sociedade, pois “É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo” (LOURO, 2008, p. 2), portanto a sociedade

precisa considerar que o processo cultural exerce forte influência principalmente sobre os comportamentos femininos na sociedade brasileira.

A forma contemporânea de se relacionar com a sexualidade está muito transformada, pois ao longo do tempo a sociedade brasileira impôs diversos padrões de sexualidade a serem seguidas com destaque pelas mulheres onde verdadeiros tabus, verdades e mitos apresentam-se no processo histórico brasileiro desde a chegada dos portugueses.

De acordo com Zican (2005, p. 8) o espaço vivenciado pelas mulheres caracteriza-se como repressivo, sendo que não podiam viver sua liberdade e prazeres sexuais, pois conforme o autor “Até o final do século XIX as mulheres saudáveis eram as que não tinham desejos sexuais, esperava-se da mulher o não prazer”, portanto uma realidade que reprimia as mulheres a viverem retraídas devido a realidade sexual.

No contexto acima apresentado pelo autor as mulheres eram divididas em reprodutoras e amantes, sendo que o casamento destinava-se às mulheres que apresentavam condutas conforme padrões sociais exigidos e as que destacavam-se como eróticas serviam apenas para serem amantes e eram desprezadas socialmente.

A mulher, pela sua condição desigual em relação ao homem, por muitos anos viveu sob a sua tutela, em primeira instância do pai e em segunda do marido, com sua sexualidade normatizada pelos padrões Cristãos, legitimada pela instituição do casamento e pelo cumprimento da função reprodutora (TRINDADE; FERREIRA, 2008, p. 418).

A sociedade no decorrer do tempo tem apresentado e fundamentando-se em padrões éticos, morais, comportamentais, morais e vários outros para caracterizar a mulher no contexto sexual, sendo que as mulheres eram preparadas para cuidar da família em

termos de filhos e casa cuidando especificamente do lar durante maior parte da história social brasileira.

O cenário transformou-se para as mulheres com base nas revoluções vivenciadas durante a Revolução Industrial que possibilitou a abertura para que a mulher ingressasse no mercado de trabalho e assim vinhesse a vivenciar uma maior liberdade social e conseqüentemente na sexualidade de forma progressiva.

A liberdade alcançada após a revolução industrial proporcionou a mulher a viver a sexualidade de uma forma que não se destine apenas para procriação, mas viver as relações sexuais com prazer e satisfação, sendo que gradativamente está ocorrendo uma liberdade sexual em relação aos padrões sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da sexualidade ao longo do processo histórico brasileiro passou por momentos de avanços na forma como se tratava esse tema e até mesmo de abertura para se viver a sexualidade, porém também se vivenciou momentos de rigidez extrema e até perseguição pela forma como cada indivíduo deveria viver a sexualidade e não se admitia descumprir as orientações religiosas no território brasileiro.

No processo histórico brasileiro verifica-se que durante muito tempo os homens tiveram o domínio sobre as mulheres e eram subjugadas pela sociedade e somente poderia viver sua sexualidade após o casamento, porém ao longo do tempo a mulher está ganhando espaço no âmbito social e mesmo ainda existindo muito preconceito sobre a sexualidade a sociedade contemporânea em sua maioria já concebe a sexualidade antes do casamento com certa naturalidade.

A igreja católica através da fé dos seus fiéis expandiu-se carregando a obrigatoriedade dos seus seguidores respeitarem a vivência da sexualidade no matrimônio, porém conforme esta análise bibliográfica

muitos homens e mulheres praticam a sexualidade de forma escondida para não serem repreendido, contudo desrespeitaram as orientações da religião cristã.

A mulher em relação ao período em que Portugal colonizou o Brasil está numa situação bastante aceitável na sociedade, sendo que ganhou certo espaço no mercado de trabalho, mas quando fala-se em sexualidade verifica-se que as famílias apresentam um cuidado diferenciado quando se trata da mulher, sendo uma realidade preconceituosa que existe desde a chegada dos portugueses ao Brasil.

A prática da sexualidade no contexto histórico brasileiro ainda sofre muito preconceito e rejeição quando ocorre entre pessoas do mesmo sexo, sendo que conforme a fé cristã trata-se de sodomia e não se admite tais práticas, porém existem diversos grupo inclusive dentro da fé cristã lutando para que essas práticas sejam tratadas de forma natural e respeitosa no contexto social.

Conclui-se com este trabalho de uma análise bibliográfica documental que a história da sexualidade na sociedade brasileira é fortemente influenciada pelas orientações e catequização religiosa do cristianismo no processo histórico, sendo no processo histórico brasileiro as pessoas viveram a sexualidade com restrições e sobre os olhares preconceituosos e mesmo na sociedade contemporânea ainda existem diversos tabus, preconceitos e discriminações.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Riolando. **A cristandade colonial: mito e ideologia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001, p. 46-74.
- DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. VII, Rio de Janeiro: Imago, 1905/1972.
- FREUD, S. **As hereditariedades e a etiologia das neuroses**. In: Edição Standard Brasileira das Obras

Completas de Sigmund Freud. Vol. III. 3ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1896/1994.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro- Posições**. v. 19, n. 2 (56), maio./ago. 2008, p 17-23.

MAIA, A. C. B. A educação sexual repressiva: padrões definidores de normalidade. In: SOUZA, C. B. G. de; RIBEIRO, P. R. M. (Org.) **Sexualidade, Diversidade e Cultura Escolares**: contribuições ibero-americanas para estudos de educação, gênero e valores. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; Alcalá de Henades: Universidad de Alcalá, 2008.

OLIVEIRA, Alcemar. **Os familiares e a inquisição no Brasil colonial**. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos3/inquisicao-brasilcolonial/inquisicao-brasil-colonial.shtml> Acesso em 17 de agosto de 2019.

OLIVEIRA, M. D.; SEI, M. B. Abuso sexual e as contribuições da psicologia no âmbito judiciário. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.41, p.4-22, jul./dez. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Sexual and Reproductive Health**. WHO, 2006. Disponível em: <http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en>. Acesso em: 12 agosto 2019.

PARKER, Richard G. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. 2. ed. Tradução de Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1991.

PLATÃO. **Diálogos / Platão**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

TRINDADE, Wânia Ribeiro; FERREIRA, Márcia de Assunção. Sexualidade feminina: questões do cotidiano das mulheres. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2008 Jul-Set; 17(3): 417-26.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política, educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, Amor e Desejo no Ocidente Cristão**. Ed. Ática, 1992.

ZIKAN, Idalina da Silva. **O Prazer Sexual Feminino na História Ocidental da Sexualidade Humana**. Universidade Cândido Mendes (Monografia), 2005, 95 f. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/3/IDALINA%20DA%20SILVA%20ZIKAN.pdf>>. Acesso em: 19 Ago.2019.

PRÁTICAS DOCENTES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS CLASSES MULTISSERIADAS

TEACHING PRACTICES, CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN MULTI-LEADER CLASSES

Edna de Almeida Lima Silva ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: No que concerne as escolas do campo, a profissão docente apresenta um alto nível de complexidade quando se leva em consideração as relações das condições objetivas e subjetivas, isto é, a formação e as condições reais em que ocorre a prática do exercício de sua profissão. É o professor que vivencia cada momento de dificuldade e dor diariamente, mas que é movido por algo muito maior, e quando alcança alguma conquista reconhece que o esforço foi recompensado. **OBJETIVO:** Promover reflexões sobre as relações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas, assim como os principais desafios do corpo docente. **METODOLOGIA:** O tipo de pesquisa realizado neste trabalho foi uma Revisão de Literatura, no qual foi realizada consulta a livros, dissertações e em artigos científicos selecionados através de busca nas seguintes bases de dados SCIELO, Google Acadêmico entre outros. O período dos artigos pesquisados foram os trabalhos publicados nos últimos 15 anos. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Diante dos resultados encontrados por meio das pesquisas bibliográficas foi possível constatar que mesmo que alguns educadores ainda encontrem dificuldades diante de sua atuação em classes multisseriadas, o processo de ensino aprendizagem precisa acontecer e de forma significativa, sendo resultado de um trabalho docente realizado de forma eficaz, entretanto, é de suma importância a necessidade de elaboração de um plano de ação voltado para essa modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem; Classes multisseriadas; Desafios.

ABSTRACT

INTRODUCTION: As far as rural schools are concerned, the teaching profession presents a high level of complexity when considering the relationship between objective and subjective conditions, that is, training and the real conditions in which the practice of exercising their profession takes place. profession. It is the teacher who experiences every moment of difficulty and pain daily, but who is moved by something much bigger, and when he achieves some achievement, he recognizes that the effort has been rewarded. **OBJECTIVE:** To promote reflections on the relationships that involve the teaching-learning process in multigrade classes, as well as the main challenges of the teaching staff. **METHODOLOGY:** The type of research carried out in this work was a Literature Review, in which books, dissertations and selected scientific articles were consulted through a search in the following databases SCIELO, Google Scholar, among others. The period of the articles searched was the works published in the last 15 years. **FINAL CONSIDERATIONS:** In view of the results found through the bibliographic research, it was possible to verify that even if some educators still find difficulties in the face of their performance in multigrade classes, the teaching-learning process needs to happen and in a significant way, being the result of a teaching work carried out in an effective way, however, the need to develop an action plan aimed at this type of teaching is of paramount importance.

KEYWORDS: Teaching-learning; Multiseriate classes; Challenges.

¹Graduada em Pedagogia – (Faculdade Reunida). Especialista em Aprendizagem e Autoria na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Universidade Estadual do Maranhão – UEMA). Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University. **E-mail:** edna-almeida-lima@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/2133031003492760

INTRODUÇÃO

Diante dos incontestáveis avanços tecnológicos na era da globalização, as mudanças não podem ser impedidas, elas de fato se instalam em todos os meios sociais, inclusive na educação, entretanto, essas mudanças não podem ser alcançadas por todos, logo, é preciso destacar aquelas comunidades que estão localizadas em regiões consideradas 'isoladas', mais precisamente a população do campo, os ribeirinhos, e assentamentos de trabalhadores sem-terra, dentre outras (OLIVEIRA; SANTOS; SOUZA, 2017).

Dentro dessa perspectiva de isolamento e distanciamento da convivência urbana e desigualdade educacional comparado com a realidade das cidades, faz-se mister destacar um obstáculo bastante persistente no sistema de ensino ofertado para essas comunidades que é a permanência de classes multisseriadas (CASTRO, 2018).

A educação de campo sempre foi um universo de poucas pesquisas, até mesmo em revistas, livros e a própria internet tem certa carência de materiais, em comparação a outros periódicos. O trabalho ainda pode ser justificado pela vontade de expandir e conscientizar, tanto os profissionais envolvidos como os órgãos públicos a respeito da importância da educação do campo e como os professores precisam de apoio, principalmente pelo fato de atuarem em múltiplas funções e sob diversas situações (LOPES; NETO, 2013).

A educação do campo consegue trabalhar os conteúdos de uma forma diferenciada daquelas impostas dentro dos municípios e capitais, de forma a possibilitar o trabalho em uma sociedade que vive em um contato maior com os recursos naturais. Trabalha com diversas peculiaridades, sendo grandes e pequenas turmas e também salas multisseriada (CASTRO, 2018).

Desta feita, foi necessário realizar uma investigação neste estudo sobre as principais características do processo de ensino aprendizagem no contexto das classes multisseriadas, ao mesmo tempo

em que analisar os desafios e possibilidades na perspectiva da preparação e atuação do professor nessa esfera, e de que forma funciona a prática educativa, quais são suas verdadeiras carências e necessidades (OLIVEIRA; SANTOS; SOUZA, 2017).

Sendo assim, por meio dessa pesquisa se propôs fornecer informações significativas sobre o ensino multisseriado, para que novos pesquisadores da área da educação do campo também fossem alcançados, e conseqüentemente o estudo pode ser para a comunidade em geral. Para que se possa despertar para novas políticas educacionais voltadas para a melhoria do ensino no campo (OLIVEIRA; SANTOS; SOUZA, 2017).

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo promover reflexões sobre as relações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas, assim como os principais desafios do corpo docentes.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

A educação do campo é garantida por direito a partir da constituição federal de 1988 a qual garante a educação como direito de todos e dever do Estado, independentemente de o cidadão residir nas áreas urbanas ou rurais, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país. Nesta Carta Magna fazem referências as Constituições Estaduais a qual devem se ater às especificidades do ensino rural, respeitando as suas diferenças culturais e regionais, ou seja, cada Estado aborda a escola no espaço do campo, adequando seus currículos, seus calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades regionais.

No começo, a educação era restrita somente a padre ou pessoas religiosas influentes que ensinava ao longo do tempo ela foi sistematizada associada à organização social mais ampla que a levou a criação de escolas. A educação é indispensável para inclusão social

e para a construção de uma sociedade mais justa e inigualável.

No Brasil, a história da educação do campo teve momentos extremamente difíceis, quase resultando numa desistência. No ano de 2008, por exemplo, foi bem complicada, mais precisamente no estado do Rio Grande do Sul, a educação do campo deparou-se inclusive com decisões arbitrárias. O Ministério Público gaúcho e a Secretaria Estadual de Educação assinaram um Termo de Ajustamento de Conduta, em dezembro de 2008, determinando o fechamento das escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (BREITENBACH, 2011).

A Educação do Campo e a classe multisseriada tem consigo características muito particulares da escola seriada, entre algumas dessas diferenças, pode-se apontar as dificuldades que os educandos tem enfrentado, lidando diariamente com a complexa realidade que é de trabalhar com séries distintas em um único espaço, e apenas um único professor ministrando em sala, onde o mesmo necessita desenvolver metodologias que atendam às necessidades dos sujeitos da determinada local, tendo um tempo de quatro horas diárias para suprir as demandas curriculares inerentes em cada série o que denota desafios a serem superados (ROCHA; COLARES, 2013).

O artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº. 9394/96, diz respeito exatamente as classes multisseriadas e fazem a orientação quanto a organização da Educação Básica em séries anuais, períodos semestrais e ciclos de alternâncias regulares de períodos de estudos, além dos grupos que não são seriados com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, buscando alcançar o interesse do processo de aprendizagem e a seguir o recomenda.

A existência das classes multisseriadas decorre de diversos fatores, entre eles podem citar: a pequena quantidade de moradores na zona rural; pequenas escolas e um quantitativo bem menor de alunos

matriculados; a carência de professores e consequentemente uma infraestrutura comprometida.

Esse modelo de ensino funciona de maneira específica nas regiões rurais com propósito de proporcionar a essa população o direito a educação uma vez que a baixa densidade demográfica nesses locais a escassez de professor e aluno inviabiliza a criação de turmas voltadas ao atendimento de séries ou anos específicas (HAGE, 2010).

Os desafios, por sua vez, têm sido direcionados para um enredamento que se transforma na realidade enfrentada por professores e alunos das instituições do campo multisseriadas. Em outras palavras, esse quadro postulado tem, nos últimos anos, apontado para algumas possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática, por exemplo, que comecem a ser contextualizadas e viabilizadas e que atendam às necessidades e às expectativas do poder público, dos movimentos e organizações sociais, ou seja, todos que estão envolvidos no processo, em especial os educadores e estudantes das escolas ou turmas multisseriadas (HAGE, 2011).

Dentre as inúmeras dificuldades da educação no campo podem ser citadas algumas como, a condição socioeconômica dos pais dos alunos em questão, que na maioria das vezes são compostos por assentados do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que dependem de programas de auxílio governamental como o Bolsa escola e o Bolsa família, não ocorrendo casos de repetência e reprovação (DRUZIAN, 2013).

O desafio de planejar levando em consideração a sala multisseriada, trata-se de somar um tempo e conteúdo para dar enfoque ao ensino aprendizagem em busca de resultados equivalentes ao planejamento que foi traçado para uma sala seriada. De acordo com Gandin (2014, p. 13) “É fundamental pensar o planejamento como uma ferramenta para dar mais eficiência à ação humana, o planejamento facilita as decisões e lhes dá consistência e auxilia na organização da prática”.

De maneira natural os educadores não planejam para o conhecimento da vida, ou seja, não existe um costume de se falar sobre a humanidade e como funcionariam as bases para o ensino de cunho popular, os educadores encontram-se engessados em conteúdo, códigos e regras durante o percurso do aluno na escola.

O princípio pedagógico que direciona o papel da escola, enquanto formadora de sujeitos e que se encontra envolvida em um projeto de emancipação humana tem como fundamento a concepção de uma educação que busca a compreensão e o respeito pela cultura e a história de vida de cada camponês e conseqüentemente sua evolução para o momento atual.

Para a escola do campo esses saberes são importantes e precisam fazer parte de conteúdos que serão de extrema importância e que serem utilizadas pelos seus usuários, haja vista, precisam ter seu processo de construção pautado na interação entre seres humanos e a natureza, buscando estar mais próximo do cotidiano que se vive e buscando soluções para resolver seus próprios problemas e desafios (COSTA, 2010).

De acordo com a LDB, existe um respeito em relação aos espaços e o tempo que se leva para uma boa formação dos sujeitos da aprendizagem. É importante enfatizar que a educação das pessoas não é concretizada somente dentro da escola, mas também naquilo que ocorre entre o sujeito e a sociedade, então a sala de aula é um lugar onde esse conhecimento é sintetizado e as experiências são melhores observadas e discutidas, ao mesmo tempo em que essas diferenças são compreendidas para serem superadas (COSTA, 2010).

O ensino multisseriado é desafiador e o trabalho dos docentes nesse sistema não é diferente, onde os mesmos não tem orientações específicas para estarem atuando nessas classes com uma turma heterogênea em ambos os sentidos.

Quando se fala em classes multisseriadas, a agregação e a distorção acabam se chocando com a idade-série e isso se transforma em suas principais características. Além dessas, existem outros exemplos dos materiais didáticos envelhecidos e rasurados e a ausência de recursos de mídia. De acordo com Santos (2015, p. 72), “[...] a situação atual das escolas do campo, comparamos com a realidade da educação urbana, e percebemos o descaso que existe com a comunidade da zona rural”.

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental (INEP, 2006, p.19).

Ainda sobre esse contexto, Silva (2007, p.33) ressalta que “[...] essa modalidade oferecida nas regiões mais empobrecidas, com baixa densidade demográfica”. Assim, é uma característica marcante da multissérie funcionando como organização do sistema de ensino com foco nas camadas sociais mais carentes, sendo uma modalidade de ensino que significativamente contribui para a permanência dos educandos no contexto social a que pertencem, onde os índices, evasão e fracasso escolar, ainda apontam a consequência da classe multisseriada.

Sobre essa questão, Hage (2011, p. 04) discorre que, nessa condução que se volta ao processo pedagógico:

[...] os professores se sentem angustiados quando assumem a visão de multissérie e tem a elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem as séries reunida na turma; ação esta fortalecida pelas Secretarias de Educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados.

Assim, elaborar um planejamento para classes multisseriadas, exige muito da escola, em especial do coordenador, mais ainda do professor. É preciso atentar-se para as necessidades dos alunos, a elaboração das atividades as quais se destinam a eles, diversificando-as na perspectiva em atender a todos os educandos, em meio as suas idades, conhecimentos e séries distintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade de ensino multisseriada vem sendo considerada uma anomalia no sistema de ensino brasileiro, algo que na prática, levando em consideração o discurso de muitos professores e pesquisadores da área da educação não deveria mais existir de forma alguma. No entanto, através das abordagens realizadas em fontes confiáveis de pesquisa é possível constatar que, mesmo com diversos fatores internos e externos a realidade escolar, tomando por base o modelo educacional da multissérie e as dificuldades enfrentadas pelos professores, os próprios docentes veem o processo de ensino aprendizagem ocorre ainda com êxito, e que podem ainda perceber e presenciar o desenvolvimento dos seus alunos.

O que de fato precisa ser levado em consideração com mais seriedade é justamente a preparação profissional dos docentes que atuam em classes multisseriadas, pois não se pode negar que são muitas ações a serem desenvolvidas por um único professor para com diversas turmas distintas, com conteúdos e currículos especificamente voltados para

cada nível, para ser trabalhado em um curto período de tempo.

É preciso priorizar alguns trechos de suma importância para um olhar mais apropriado para a educação de campo e as classes multisseriadas; ou seja, as políticas públicas; o planejamento de ensino; as metodologias de ensino; e a gestão da sala de aula multisseriada, são uma das mais importantes ações do processo educativo e para o alcance de resultados, mas ainda é uma das primeiras necessidades para enfrentar a realidade da educação do campo, a formação específica para atuação e a efetiva responsabilidade que o poder público tem com o ensino multisseriadas e que esses órgãos consigam resolver as inúmeras necessidades desta modalidade de ensino.

Desse modo, o referido autor também compreende que a formação continuada precisa abrir espaço para que o professor desenvolva sua autonomia, além de desenvolver sua transformação pessoal, de sua comunidade e principalmente do meio em que o mesmo se encontra. Isso ocorre quando o professor toma por base o contexto habitual do que ele consegue fazer, quando domina os saberes necessários para desenvolver o trabalho docente, enfrentando dificuldades diárias e solucionando situações novas, inusitadas e de uma complexidade maior.

Diante dos resultados encontrados por meio das pesquisas bibliográficas foi possível constatar que mesmo que alguns educadores ainda encontrem dificuldades diante de sua atuação em classes multisseriadas, o processo de ensino aprendizagem precisa acontecer e de forma significativa, sendo resultado de um trabalho docente realizado de forma eficaz, entretanto, é de suma importância a necessidade de elaboração de um plano de ação voltado para essa modalidade de ensino.

BIBLIOGRAFIA

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos.** Revista Espaço Acadêmico n° 121 – Junho de 2011.

CASTRO, Éden Santos. **A Classe Multisseriada: Um Espaço De Garantia De Direito.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 12, Vol. 06, pp. 44 -59 dezembro de 2018. ISSN:2448-0959.

COSTA, Luciélio Marinho da. **A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a educação do campo.** Dissertação de mestrado. UFPB. 2010.

DRUZIAN, Franciele. **Escola do campo multisseriada: experiência docente.** Geografia Ensino & Pesquisa, vol. 17, n. 2, maio/ago. 2013.

GANDIM, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa.** Disponível em: [www.maxima.art.br/.../planejamento_como_ferramenta_\(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/.../planejamento_como_ferramenta_(completo).doc). Acessado em: 10/03/2022.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino.** Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

HAGE, S. M.; ANTUNE-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: notas estatísticas - 2017.** Brasília, DF: MEC, 2017.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas; NETO, Luiz Bezerra. **A multisseriação frente à profissionalidade docente na educação do campo.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 77-89, mai2013 - ISSN: 1676-258.

OLIVEIRA, Franciele Jesus; SANTOS, Willian Lima; SOUZA, Anderson Teixeira de. **Entre desafios e possibilidades: práticas docentes desenvolvidas em classes multisseriadas.** Revista Científica da FASETE 2017.3.

ROCHA, Solange Helena Ximenes; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 90-98, mai2013 - ISSN: 1676-258.

SANTOS, Willian Lima. **A prática docente em escolas multisseriadas.** RIOS Eletrônica – Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro. n.9, p. 71- 80, dez, 2015. Paulo Afonso-BA: FASETE. Disponível em: http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2015/a_pratica_docente_em_escolas_multisseriadas.pdf> Acesso em 19 de março de 2022.

SILVA, Ilsen Chaves Da. **Escolas multisseriadas: quando o problema é a solução.** Lages, 2007. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

O BRINCAR COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM PLAYING AS AN INSTRUMENT FOR LEARNING

Sandreane Wélia Silva Paulino ¹

RESUMO

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

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

ABSTRACT

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

KEYWORDS: Infantile Development, To Play, Games, Learning and Knowledge.

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

devem ser um espaço de implantação desse projeto do aprender brincando.

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

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

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

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

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

desses instrumentos em algumas instituições públicas de ensino do interior.

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

OBJETIVO GERAL

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

METODOLOGIA

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

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

Após as observações foram feitas reuniões tanto com os professores na tentativa de conhecer melhor a visão destes a cerca do brincar como com a direção escolar onde foram colocadas todas as dificuldades, por quais os professores passam na viabilização do aprender, a falta de cursos de aperfeiçoamento e

treinamentos para a efetivação de práticas lúdicas na realidade dessas escolas.

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

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

DISCUSSÃO

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

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

Além disso, o jogo e os brinquedos são uma ponte simbólica entre o real e o mundo imaginário e entendo que a relação com as brincadeiras também dentro da sala de aula, possibilita as crianças maior sincronismo entre esses dois mundos. O trabalho de Piaget comentado nessa monografia é de grande contribuição, expli-

cado em seu livro “Formação do simbolismo na criança”.

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

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

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

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

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

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

brincar tão importante e prazeroso para o desenvolvimento infantil.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nos capítulos deste trabalho, fica evidente e incontestável a importância das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança. Evidencia ainda, sua influencia na construção da personalidade infantil. Pode-se

afirmar, a partir das reflexões feitas ao decorrer deste trabalho, que o brincar é um espaço de apropriação e construção pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem no dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpreta-lo de novas formas.

Durante o trabalho de observação em duas escolas da rede pública foi possível constatar que os educadores encontram-se despreparados para atuarem com propostas de educação lúdica, pois estes trabalhavam apenas com o quadro e o giz e sem nenhuma atividade lúdica. Após trabalhos e reuniões com esses professores, alguns se mostraram interessados e passaram a participar de cursos de aperfeiçoamento ministrados na própria escola por estagiárias de graduação em Pedagogia. Esses cursos já eram oferecidos a estudantes da Escola Normal.

É, nesse sentido, é importante que o professor se torne um educador consciente de seu papel e tenha clareza de que as crianças são seres únicos, com as diferenças que lhes caracterizam dentro de cada faixa

etária. Deve, também, se afirmar como educador que busca novas propostas de trabalho. E entender que é no brincar que a criança aprende e prepara-se para a vida adulta, tornando-se sujeito ativo do processo de relações interpessoais que trava nos conceitos onde atua.

Em suma, sendo o brincar uma atividade inerente ao ser humano e prazeroso, principalmente, para as crianças, além de ser efetivador da aprendizagem, almeja-se que este trabalho seja considerado um referencial importante para todas as pessoas que atuam na educação das séries iniciais, e que valorizem as brincadeiras, os jogos e os brinquedos na educação como sendo elementos imprescindíveis para o desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Caderno de orientações para os laboratórios Pedagógicos e de Aprendizagem. Secretaria Executiva de Educação. Coordenadoria de Educação. Programa de Ensino Fundamental. **Projeto Laboratório Pedagógico e de Recursos**. Maceió, 2005.
- ANTUNES, Celso. Impossível acreditar. Artigo Educacional. 2003. Acesso: 7/2/2007. Disponível em: http://www.educacional.com.br/articulistas/celso_bd.asp?codtexto=415
- ARIES, Philipp. **A história da criança e da família**. 2ªed. Rio de Janeiro.1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. 1998.
- FALCÃO, Ana Patrícia B. e RAMOS, Rafaela de O. **A importância do brinquedo e do ato de brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 a 6 anos**. Belém-PA, 2002. Acesso: 7 / 2 / 2007. Disponível em: http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/IMPORTANCIA_BRINQUEDO_ATO_BRINCAR.pdf
- FRANÇA, Gisela W. **O papel da brincadeira na educação infantil**. In. Idéias. São Paulo. FDE, n°07. 1997.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4ªed. Petrópolis. Vozes, 1998.
- GIOCA, Maria Inês. **O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos**. Belém-PA. 2001. Acesso: 7 / 2 / 2007. Disponível em: http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/monografias/O_JOGO_E_A_APRENDIZAGEM.pdf
- HALL,C.S. e LINDZEY,G. **Teorias da Personalidade**. São Paulo, EPU, 1973.
- KURATANI, Sueli V. **O lúdico, forma prazerosa de aprender**. Cuiabá-MT. 2004. Acesso: 7 / 2 / 2007. Disponível em: http://www.afirmativo.co.br/monografias/o_ludico_for_ma_prazerosa_de_aprender.pdf
- MIZUKAMI, Maria da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, EPU, 1986.
- PIAGET, J. **A formação do simbolismo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo. Zahar, 1971.
- SCOZ, Beatriz Judith Lima et alli (org). **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992.
- VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira,1991.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. **Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Leone, 1998.

QUESTÃO DA BIOÉTICA E REFLEXÃO NOS CUIDADOS DO FIM DE VIDA

ISSUE OF BIOETHICS AND REFLECTION IN END-OF-LIFE CARE

Neila De Andrade Ornelas ¹
Yago Ornelas Ataíde ²

RESUMO

INTRODUÇÃO: A evolução tecnológica e científica na área da saúde tem ampliado a expectativa de vida, causando outra percepção a respeito da morte. Sob esta nova perspectiva, a bioética propõe reflexão sobre o fim da vida guiando o olhar dos profissionais de saúde para os cuidados paliativos, humanizado e respeitando o princípio da dignidade humana. Tendo como Objetivo levar a refletir a questão da bioética como valor da dignidade humana nos cuidados de fim de vida. **METODOLOGIA:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva como base de dados do portal, Biblioteca Virtual de saúde com string de busca "Saúde bioética and saúde cuidados fim da vida" obtendo 32 artigos, na Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando os termos "bioética and saúde" onde alcançou após aplicação do filtro nos últimos 5 anos o resultando em 223 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos foram eliminados artigos duplicados considerados os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 10 artigos. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Para o acompanhamento profissional adequado no fim da vida, é necessário capacitar a equipe de saúde com habilidades e destrezas em deliberação ética, bem como estratégias de comunicação em lidar com pacientes e familiares nos cuidados em fase terminal promovendo formação contínua em bioética para que estes possam enfrentar novas problemáticas na tomada de decisões críticas em saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Bioética; Doente Terminal, Reflexão; Cuidados.

ABSTRACT

INTRODUCTION. Technological and scientific developments in the health area have increased life expectancy, causing a different perception of death. Under this new perspective, bioethics proposes reflection on the end of life, guiding the look of health professionals towards palliative care, humanized and respecting the principle of human dignity. With the objective to reflect the question of bioethics as a value of human dignity in end-of-life care. **METHOD:** This is descriptive qualitative research as a database of the portal, Virtual Health Library with the search string "Bioethical health and end-of-life health care" obtaining 32 articles, in the Scientific Electronic Library Online (SciELO), using the terms "bioethics and health" where, after applying the filter last 5 years, the resulting in 223 articles was reached. After reading the titles and abstracts, duplicate articles were eliminated, considering the inclusion and exclusion criteria, 10 articles were selected. **FINAL CONSIDERATIONS:** For adequate professional follow-up at the end of life, it is necessary to train the health team with skills and abilities in ethical deliberation, as well as communication strategies in dealing with patients and families in terminal care, promoting continuous training in bioethics so that they can face new problems in making critical health decisions.

KEYWORDS: Bioethics; Terminally Ill, Reflection; Care.

¹ Mestranda em Ciência da Saúde Coletiva pela ACU – Absolute Christian University. Especialista em Saúde Coletiva pela UNB, Especialista em Odontopediatria na São Leopoldo Mandic. Pós- graduação em Auditoria em Serviço de Saúde pela FAC LIONS, Graduação em Odontologia pela UNIUBE. Graduada em Pedagogia pela ISALBE. **E-mail:** neilaornelas7@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/5158176846012031.

² Acadêmico de Medicina – UNI FIBMOC. **Email:** yagoornelas@yahoo.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/4709768562232612

INTRODUÇÃO

A bioética envolve reflexões sobre atitudes autônomas, como a tomada de decisão sem coerção de valores, com base no exercício da liberdade, livre de constrangimentos ou preconceitos e com respeito às divergências. Fundamentada em quatro princípios :autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, buscam estabelecer novo contrato social entre sociedade, cientistas, profissionais da saúde e governos, no contexto a bioética fundamenta o resgate dos direitos civis e da qualidade de vida. A dignidade humana no processo de morrer, na morte e no luto dos familiares, espera dos profissionais de saúde práticas pautadas nos princípios bioéticos para que sejam garantidos os cuidados de fim de vida. Esses cuidados se sustentam na assistência ativa e integral, prestada a pacientes com doença grave, progressiva e irreversível que não respondem a tratamentos curativos, buscando controlar a dor e outros sintomas, tendo em vista a prevenção precoce e o alívio do sofrimento nas dimensões física, emocional, social e espiritual (MEDEIROS et al., 2020)

Nos primórdios, o cuidado à saúde dos indivíduos, baseava-se nas crenças de poder curativo, concedido por Deus aos sacerdotes e curandeiros, tratavam os sinais e sintomas dos enfermos, com preparações e misturas herbais. No início do Século XX, com a descoberta da penicilina, emerge um novo panorama de pesquisas de diversas substâncias de interesse à Medicina, no tratamento de doenças infectocontagiosas transmissíveis. Paralelamente, ocorre a transição epidemiológica com a substituição da incidência de patologias infectocontagiosas pelas doenças crônicas com prevalência de patologias crônico-degenerativas, tais como: hipertensão arterial sistêmica, diabetes mellitus, câncer, surge uma nova dimensão de prevenção e tratamento dos agravos, de promoção da saúde e reabilitação. Entretanto algumas pessoas com condições crônico-degenerativas podem

chegar a um estágio fora de possibilidades terapêuticas, o qual a última alternativa envolve os chamados Cuidados Paliativos. Esses compreendem uma abordagem que procura melhorar a qualidade de vida da pessoa e da família que enfrentam condições de saúde com risco de morte, por meio da prevenção e alívio do sofrimento, com avaliação clínica precoce e tratamento da dor e de outros problemas sejam físicos, psicossociais e espirituais. (SANTOS et al,2017)

Entretanto, quando a doença está em fase avançada, com sinais de que a morte está próxima, essa fase é definida como “cuidados de fim de vida”. Nesse caso, retardar a morte com recursos tecnológicos geraria altos prejuízos psicológicos, sociais e financeiros para todas as partes envolvidas (paciente, família, profissionais de saúde e rede hospitalar). No tratamento paliativo, a interdisciplinaridade é absolutamente necessária, o plano de cuidados e o planejamento terapêutico devem envolver toda a equipe, buscando sempre melhorar a qualidade de vida do paciente e de seus familiares. Além da competência científica, a formação dos profissionais deve incluir a bioética e a humanidade (MAINGUÉ, et al. 2020)

Por conseguinte, os cuidados paliativos surgem como uma filosofia de cuidados para melhorar a qualidade de vida dos pacientes e seus familiares no fim da vida. A abordagem ética nas condutas terapêuticas frente aos cuidados ao fim da vida envolve ações de escuta, diálogo, compaixão, solicitude e manutenção da esperança, dentro da relação de cuidados, respeitando o máximo possível o grau de autonomia e atendendo às necessidades do indivíduo (OLIVEIRA., et al 2020)

Debater sobre o tema fim da vida envolve questões que estão além de conflitos entre profissionais e pacientes ou familiares. É necessário refletir sobre questões físicas, espirituais, sociais e emocionais, a fim de decidir de forma equânime sobre o próprio corpo e, paralelamente, lidar com a dor, com consciência dos limites biológicos e tecnológicos. A sobrevida de pacientes com doenças graves tem sido permitida em

decorrência dos avanços tecnológicos. Contudo o uso indiscriminado desses avanços, somado à ausência de comunicação entre partes e à subtração da autonomia dos indivíduos, tem levado ao adiamento desmedido da morte, aumentando o sofrimento do paciente e seus familiares (LIMA & CASTILLO 2021)

Ser ativo sobre si mesmo não é reconhecido por profissionais da saúde que se centram apenas nas possibilidades científicas de intervenção sobre os corpos. Entretanto o que se observa é intensa atividade de indivíduos aos quais já não se atribui vida plena, mas que em muitos casos preservam a capacidade de escolher seu fim. Todo corpo tem potência e é capaz de afetar e de ser, a questão de quando e como morrer não deveria ser encarada como direito do profissional, mas sim do titular da vida. Antes de ser médico, o problema diz respeito à autonomia das pessoas e ao direito à morte digna. Portanto, vem crescendo a preocupação com questões relacionadas ao fim da vida, incluindo o cuidado e a prevenção do sofrimento. Dentre essas questões está a comunicação a respeito do tratamento entre pacientes, familiares e profissionais de saúde. Respeitar a decisão ao tratamento a que a pessoa gostaria de ser submetida, incentivando a tomada de decisão compartilhada (RAMOS & FRANCO 2020)

Como base fundamentada aos princípios da bioética principialista: beneficência, fazer o bem, preservando a dignidade do paciente; não maleficência, não fazer mal nem causar dano; autonomia, respeitar a liberdade de ação do indivíduo; e justiça, tratamento igualitário, sem distinções, vulnerabilidade, que etimologicamente indica a possibilidade de ser ferido, e para a bioética demonstra o quanto o indivíduo deve ser respeitado em sua fragilidade. Uma vez que a doença reduz a autonomia do sujeito, ele precisa ser protegido e amparado. Por conseguinte, a bioética propõe reflexões aos profissionais de saúde para promover o verdadeiro cuidado aos pacientes, e não apenas a manutenção da vida a todo custo (COSTA & DUARTE, 2019).

Sob a perspectiva Judicial a regulamentações sobre o processo de fim de vida na Colômbia, Brasil, Uruguai e Argentina visto que a Colômbia, a eutanásia foi estabelecida pela Decisão do Tribunal T-423.17. No Brasil, Uruguai e Argentina possuem legislação sobre a autonomia dos indivíduos para decidir se aceitam ou rejeitam tratamento médico no final da vida. No caso da Argentina, a Lei 26.742, aprovada em 2012, altera a Lei 26.529 ou Lei dos Direitos do Paciente (2009), concedendo às pessoas com doença terminal o direito de aceitar ou rejeitar tratamento médico para prolongar sua vida. A lei de 2009 incluiu os conceitos de diretivas antecipadas de vontade, consentimento informado e autonomia do paciente (ESQUIVEL & IRAZÁBAL, 2021).

Falar sobre questões éticas e técnicas de cuidados críticos oferecidos a pacientes terminais geram acalorados debates acadêmicos e jurídicos no campo da bioética. Esse campo do conhecimento é valioso instrumento para propor mudanças na cultura ocidental, que persiste em considerar a morte como tabu, negando a realidade de fim da vida. Percebe-se a importância dessa discussão nos exemplos de profissionais médicos que abraçam com elegância sua finitude, assim como em muitos eventos científicos e cursos da área da saúde que visam dar formação mais humanista aos profissionais sem subestimar a necessária qualificação técnica. (PESSINI & SIQUEIRA, 2020).

O presente artigo tem o objetivo de refletir sobre o valor da dignidade humana a partir de revisão da literatura utilizando a bioética como referência teórica. A relevância deste estudo está na possibilidade a partir de seus resultados, seja possível suscitar reflexões acerca das implicações advindas dos cuidados em saúde prestados ao fim da vida às pessoas, em busca de possíveis respostas a essa inquietação, buscando identificar os principais conflitos entre paciente profissionais e familiares em cuidados em pacientes terminais, respeitando princípio da biótica na tomada de decisão.

OBJETIVO

Refletir o valor da dignidade humana nos cuidados de fim de vida.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva como base de dados na produção científica um estudo reflexivo acerca da temática com o emprego de fontes originais disponíveis na Literatura Científica sobre bioética no contexto no Portal de Periódicos Capes, na Biblioteca Virtual através string de busca "Saúde bioética and saúde cuidados fim da vida" obtendo 32 artigos, na Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando os termos "bioética and. saúde "onde obtive após aplicação filtro últimos 5 anos obtendo número artigos 223. Após a leitura dos títulos e resumos foram eliminados artigos duplicados e destas, foram excluídos por não discutirem questões dos quais onde 10 artigos foram selecionados para composição do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de Legalizada na Holanda, na Bélgica e em outros países, a eutanásia tem sido discutida com relevância na mídia, nos sistemas judiciários e na sociedade, diversas polêmicas ligadas a pacientes terminais, sobretudo aqueles em estado vegetativo. Autores relatam conflitos religiosos e morais envolvendo a questão, como o risco de o doente não ter controle sobre esse tipo de escolha, principalmente no caso de idosos e pessoas com deficiência, Diante desta abordagem cabe elucidar alguns conceitos como a distanásia que significa um prolongamento exagerado do morrer. Trata-se de agir médico visando salvar um paciente terminal, causando-lhe sofrimento (obstinação terapêutica). Resultado de determinada ação médica cuja medida terapêutica se torna mais nociva que benéfica. Enquanto a euta-

násia significa (abreviação da vida) e distanásia (prolongamento da vida a qualquer custo), a ortotanásia, é a síntese ética dos valores de "morrer com dignidade" e de "respeito à vida humana". O paciente, seus familiares e amigos, diante da morte iminente e inevitável, são auxiliados pela equipe profissional a enfrentar os fatos com serenidade. consiste na aceitação razoável da morte natural, inclusive suspendendo ou renunciando a tratamentos e equipamentos de suporte vital, mesmo quando o paciente está inconsciente. Essa opção não dispensa medidas de analgesia nem o cuidado humano possível, com atenção religiosa e psicológica (COSTA & DUARTE, 2019).

Na Argentina, onde foram realizados amostragem em etapas para 2.421 distritos. Como apoio sobre o fim da vida inclui posicionamentos a favor da eutanásia, a solicitação de prolongamento da vida por meio de tecnologias vital e ligar a morte à vontade de Deus. As crenças e as afiliações consideradas relevantes ser determinantes no posicionamento pelos cidadãos argentinos com relação ao fim da vida, à morte e à eutanásia. Além do mais, entre os que não têm afiliação religiosa, destacam-se alguns posicionamentos de autonomia sobre seus corpos: prolongar a vida ou dar fim a vida, o que significa que pode ser firmado seu apoio à eutanásia. Os dados apresentados têm o objetivo de contribuir para planejar como políticas de saúde sobre o processo de fim da vida (ESQUIVEL & IRAZÁBAL, 2021).

Pensar sobre o lugar da morte baseado nos conceitos da Bioética, como a beneficência e autonomia da pessoa doente, bem como a sua condição clínica, para decidir qual o melhor local, hospital ou domicílio, onde o doente vai passar seus últimos momentos. A equipe multidisciplinar de saúde e a pessoa doente, juntamente de sua família, devem discutir possibilidades de se ofertar cuidados e apoio emocional no ambiente doméstico. além disso, deve contar com a participação das equipes de Saúde Pública, até mesmo para capacitar cuidadores. E, por último considera-se a condição clínica da pessoa em estado terminal, a presença de sinais e

sintomas que podem levar a complicações ou necessitam de cuidados hospitalares especializados e recursos tecnológicos. (SANTOS et al.2017)

No processo de tomada de decisões referentes a cuidado de fim de vida em pediatria deve contemplar compartilhamento de responsabilidades entre equipe de saúde e pais, com a participação da criança sempre que possível, buscando o princípio do melhor interesse. O aumento da disponibilidade de recursos tecnológicos para a manutenção da vida de crianças com doenças incuráveis tem potencializado conflitos entre equipe de saúde e família. Isso causa, por vezes, transferência do poder decisório para o Poder Judiciário, na maioria das vezes com consequências desastrosas para todas as partes envolvidas (DADALTO, AFFONSECA,2018)

O doente terminal O diálogo é considerado condição essencial para se chegar a um consenso sobre o cuidado do enfermo entre todos os envolvidos no processo. Para esta finalidade, é necessário buscar relacionar a participação da família e da equipe de saúde na tomada de decisões em relação à assistência paliativa do paciente terminal. E por fim deve-se incentivar a interdisciplinaridade e o autocuidado nos profissionais de saúde, que são afetados pela dor do outro. Consideram-se ainda questões relacionadas com a adequação do esforço terapêutico, o respeito à autonomia de pais e filhos, o papel dos profissionais de enfermagem como defensores do paciente e o autocuidado desses profissionais perante situações de morte. A terminalidade é processo difícil para a equipe de saúde, e o cuidado nessa fase implica respeitar a dignidade, promover a autonomia e a boa morte. Para isso, são essenciais novas propostas que contribuam para o bem-estar das pessoas no fim de suas vidas, principalmente quando as instituições de saúde falham em atender estas necessidades. (TRANCOSO, ROMERO, SCHNAKE ,2020)

Estudos relacionadas à terminalidade estão em evidência nas últimas décadas, especialmente devido às possibilidades geradas pelo desenvolvimento biotecnológico. Portanto, embora as novas tecnologias per-

mitam diversos modos de morrer, a questão central nessa fase da vida é a tomada de decisão, que deve envolver pacientes e familiares devidamente informados sobre opções de tratamento, consequências e perspectivas. O indivíduo que viveu toda sua vida com base em suas escolhas deve-se permitir também escolher seu fim. Apesar dos muitos fatores que dificultam a tomada de decisão, prevalece o protagonismo do paciente. O profissional deve ser sensível a pequenos gestos que podem indicar decisões, como a adesão ou não ao tratamento. Esses sinais são a própria opção terapêutica do paciente, que está terá que tomar o controle de seu corpo (RAMOS& FRANCO,2020)

O princípio da beneficência estabelece que devemos fazer o bem ao outro, independentemente de desejá-lo ou não, dando espaço para que as pessoas possam tomar suas próprias decisões. Desta relação podem surgir dilemas bioéticos, como o conflito entre respeitar a liberdade dos pacientes (autonomia) e fazer o que é melhor para eles (beneficência). O equilíbrio nesta relação seria a chave para elucidar o processo de tomada de decisão. Contudo, as decisões dos pacientes e o desejo de participar ou não do tratamento também são variáveis influenciadas pelo meio cultural, social e familiar no qual se encontram inseridos, Entre as estratégias para minimizar esses conflitos, pode-se mencionar a boa comunicação entre profissionais, paciente e família; respeito à autonomia, preferências e desejos do enfermo, sem interferir no princípio da beneficência e garantindo a dignidade durante a prestação dos cuidados; profissional de saúde deve discutir sobre as decisões nos cuidados de fim de vida com a equipe e familiares/cuidadores, respeitando a dignidade e autonomia do paciente, para minimizar o sofrimento · trabalhos educativos e esclarecimentos sobre a autonomia do doente para favorecer a tomada de decisão com processo de educação permanente, no qual a equipe assume o papel de também orientar o enfermo e sua família, em benefício da prática clínica humanizada. (MEDEIROS et al.,2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bioética na prática clínica exige a humanização e a utilização da espiritualidade do processo de morrer e cada doente exige uma resposta terapêutica, desabilitado de adentos morais. Para o acompanhamento profissional adequado no fim da vida, é necessário capacitar a equipe de saúde, desenvolvendo habilidades e destrezas em deliberação ética, bem como estratégias de comunicação e manejo do luto para pacientes e familiares. Também é essencial promover formação contínua em bioética para que os profissionais possam enfrentar novas problemáticas na tomada de decisões críticas em saúde respeitando a autonomia do paciente e familiares na tomada de decisões.

REFERÊNCIAS

- COSTA**, Beatriz Priscila e Duarte, Luciano Azevedo. **Reflexões bioéticas sobre finitude da vida, cuidados paliativos e fisioterapia**. Revista Bioética [online]. 2019, v. 27, n. 3 [Acessado 8 Abril 2022] , pp. 510-515. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-80422019273335>>. Epub 26 Set 2019. ISSN 1983-8034. <https://doi.org/10.1590/1983-80422019273335>.
- CRUZ ESQUIVEL, Juan; IRRAZABAL, Gabriela. **End-of-life Decision-making and Religious Beliefs: Opinions and Attitudes towards Death and Euthanasia in Argentina**. *rev.latinoam.bioet.*, Bogotá , v. 21, n. 1, p. 77-98, June 2021 . Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-47022021000100077&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Apr. 2022. Epub July 23, 2021. <https://doi.org/10.18359/r/bi.5125>.
- DADALTO, Luciana e Affonseca, Carolina de Araújo. **Considerações médicas, éticas e jurídicas sobre decisões de fim de vida em pacientes pediátricos**. Revista Bioética [online]. 2018, v. 26, n. 1 [Acessado 7 abril 2022], pp. 12-21. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-80422018261221>>. ISSN 1983-8034. <https://doi.org/10.1590/1983-80422018261221>
- GOMES, CC, & Neto, RDSB (2020). **Bioética e espiritualidade no final da vida**. Cadernos de bioética: jornal oficial da Associação Espanhola de Bioética e Ética Médica, 31 (10), 13-18.
- LIMA, Meiriany Arruda e Manchola-Castillo, Camilo. **Bioética, cuidados paliativos e libertação: contribuição ao “bem morrer”**. Revista Bioética [online]. 2021, v. 29, n. 2 [Acessado 7 Abril 2022] , pp. 268-278. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-80422021292464>>. Epub 6 Set 2021. ISSN 1983-8034. <https://doi.org/10.1590/1983-80422021292464>.
- MAINGUÉ, Paula Christina Pires Muller et al. **Discussão bioética sobre o paciente em cuidados de fim de vida**. Revista Bioética [online]. 2020, v. 28, n. 1 [Acessado 7 abril 2022], pp. 135-146. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-80422020281376>>. Epub 30 Mar 2020. ISSN 1983-8034. <https://doi.org/10.1590/1983-80422020281376>.
- MEDEIROS, Maria Olivia Sobral Fraga de et al. **Conflitos bioéticos nos cuidados de fim de vida**. Revista Bioética [online]. 2020, v. 28, n. 1 [Acessado 7 abril 2022], pp. 128-134. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-80422020281375>>. Epub 30 Mar 2020. ISSN 1983-8034. <https://doi.org/10.1590/1983-80422020281375>.
- OLIVEIRA, Samara Gonçalves de; et al.. **Aspectos bioéticos dos cuidados em saúde às pessoas idosas ao fim da vida / Rev. enferm. UERJ**; 28: e47321, jan.-dez. 2020.ID: biblio-1116094
- PESSINI, Leo e Siqueira, José Eduardo de. **Reflexões sobre cuidados a pacientes críticos em final de vida**. Revista Bioética [online]. 2019, v. 27, n. 1 [Acessado 7 Abril 2022], pp. 29-37. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-80422019271283>>. Epub. 21 Fev. 2019. ISSN 1983-8034. <https://doi.org/10.1590/1983-80422019271283>.
- RAMOS, Fernanda Rangel e Franco, Túlio Batista **Potência spinoziana: resistência ao controle sobre o modo de morrer**. Revista Bioética [online]. 2020, v. 28, n. 3 [Acessado 8 Abril 2022] , pp. 455-463. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-80422020283407>>. Epub 06 Nov 2020. ISSN 1983-8034. <https://doi.org/10.1590/1983-80422020283407>.
- SANTOS, Raúl de Paiva, et al. **Reflexiones sobre el escenario de la muerte en la perspectiva paliativa**. 2017.. *Cult. cuid* ; 21(49): 166-172, sept. -Dic. 2017. | ID: ibc-170911
- TRONCOSO, Margarita Poblete, Romero, Beatriz Parada e Schnake, Marcelo Correa. **Reflexão bioética no cuidado à criança diante da morte**. Revista Bioética [online]. 2020, v. 28, não. 2 [Acessado em 7 de abril de 2022], pp. 281-287. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-80422020282390>>. Epub 26 de junho de 2020. ISSN 1983-8034. <https://doi.org/10.1590/1983-80422020282390>.

MUDANÇAS NAS RELAÇÕES DE TRABALHO: UMA ABORDAGEM DA RELAÇÃO DE TRABALHO AUTÔNOMO DO MOTORISTA DE SERVIÇO OPCIONAL DE TRANSPORTE PÚBLICO DE PASSAGEIRO
CHANGES IN WORK RELATIONS: AN APPROACH TO THE AUTONOMOUS WORK RELATIONSHIP OF THE OPTIONAL PUBLIC PASSENGER TRANSPORT SERVICE DRIVER

Milley God Serrano Maia ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: Trata-se de discussão acerca dos aspectos da relação de trabalho do motorista de serviço opcional de transporte público de passageiro se seria de caráter privado e autônomo ou se de relação de trabalho empregatícia. **OBJETIVO:** Verificar se há entendimento e validade jurídica dos motoristas de serviço opcional de transporte público de passageiro em prestar serviço autônomo sem vínculo empregatício. **METODOLOGIA:** A pesquisa proposta sugere o método de abordagem dialético, que se justifica pelo desenvolvimento de uma teoria crítica a respeito das mudanças do conceito clássico da formação do vínculo empregatício do trabalhador. Será empregada a vertente metodológica dedutiva e qualitativa, utilizando como técnica de pesquisa a análise de documentação indireta pelo exame de fontes primárias (legislação e consulta de normas e orientações de órgãos governamentais) e secundárias (livros e artigos científicos). **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Na análise do objeto em questão foi possível perceber uma mudança da forma de contratação do trabalho dos motoristas de serviço opcional de transporte público de passageiro que se contrapõe ao conceito de clássico da relação laboral dos executores de tal atividade como empregados em vista de certo grau de assertividade jurídica de que são trabalhadores autônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Autônomo; Motorista; Opcional.

ABSTRACT

INTRODUCTION: This is a discussion about aspects of the working relationship of the driver of an optional passenger public transport service, whether it would be of a private and autonomous nature or whether it would be an employment relationship. **OBJECTIVE:** To verify if there is understanding and legal validity of drivers of optional public passenger transport service in providing autonomous service without employment relationship. **METHODOLOGY:** The proposed research suggests the dialectical approach method, which is justified by the development of a critical theory regarding changes in the classic concept of the formation of the worker's employment bond. Deductive and qualitative methodological approach will be used, using as a research technique the analysis of indirect documentation by examining primary sources (legislation and consultation of norms and guidelines from government agencies) and secondary sources (books and scientific articles). **FINAL CONSIDERATIONS:** In the analysis of the object in question, it was possible to notice a change in the way of hiring the work of optional service drivers of passenger public transport, which is opposed to the classic concept of the employment relationship of the performers of such activity as employees in view of certain degree of legal assertiveness that they are self-employed.

KEYWORDS: Autonomous; Driver; Optional.

¹ Contador, Especialista em Auditoria Fiscal e Tributária pela Universidade Potiguar - UnP. Advogado, Especialista em Direito Constitucional e Tributário pela Faculdade de Natal - FAL e em Direito do Trabalho pela Faculdade Única de Ipatinga – FUNIP. Mestre em Administração e Direção de Empresas pela Escola de Negócios Europeia de Barcelona - ENEB. Doutorando em Ciências Jurídicas pela ACU – Absolute Christian University. **E-mail:** milley1976@gmail.com – **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/9199584761985173.

INTRODUÇÃO

A Reforma Trabalhista com o advento da Lei n.º 13.467/2017 realizou diversas modificações na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e, em especial, trouxe ao debate a possibilidade da prestação de serviço autônomo, com ou sem exclusividade, de forma contínua ou não, sem a qualidade de empregado.

Sabemos que a qualidade de empregado encontra guarida no art. 3.º da CLT ao que se verifica quando a prestação de serviços por pessoa física de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante remuneração.

Há nítido conflito entre o art. 442-B da CLT que foi introduzido ao texto da CLT após a Reforma Trabalhista e o já mencionado no art. 3.º da CLT ao qual necessita ser dirimido e enfrentado dentro do contexto constitucional.

Ao que parece, o art. 442-B da CLT passa a mensagem de que o legislador autorizou ao empregado optar pelo contrato de trabalho ou pela prestação de serviço, este último observadas as formalidades legais ao que se traduz em formalização contratual de prestação de serviço autônomo e seus acessórios (Recibo de Profissional Autônomo com as devidas retenções e recolhimento dos tributos de Imposto sobre serviços de qualquer natureza – ISSQN e da Contribuição Social Previdenciária na condição de autônomo).

A senda da discussão se traduz se o acima mencionado artigo da CLT teria flexibilizado o regramento das disposições dos arts. 2.º e 3.º da CLT e se isso seria possível já que o art. 611-B da mesma CLT apontaria ser ilícito estabelecer em Convenção Coletiva ou de Acordo Coletivo de Trabalho a supressão de normas de identificação profissional, inclusive as anotações na Carteira de Trabalho e Previdência Social.

Ao tratar da questão aqui relacionada à nobre doutrinadora Cassar (2018, p. 251), partiu da premissa de que a formalização contratual de prestação de

serviço autônomo não prevaleceria sobre a verdade se de fato o trabalhador fosse empregado e entendeu que prevaleceria o princípio da primazia da realidade dos fatos e considerou que mesmo havendo a formalização contratual de prestação de serviço autônomo o trabalhador não disporia de autonomia para renunciar a sua condição de empregado.

A problematização ora em estudo carece de aprofundamento dado o fato de que são direitos de toda pessoa, natural ou jurídica, essenciais para o desenvolvimento e o crescimento econômicos do País, desenvolver atividade econômica, Lei n.º 13.784/19 ao que não se pode limitar se há autonomia do empregado para celebrar contrato de prestação de serviço autônomo e a extensão de sua validade.

A vertente do debate também merece aprofundamento à luz sob a ótica da função social do contrato da qual alude a Lei de Liberdade econômica e visto que nas relações contratuais privadas, prevalecerão o princípio da intervenção mínima e a excepcionalidade da revisão contratual na forma do art. 421 do Código Civil.

Assim, a funcionalização dos aspectos introduzidos pela Reforma Trabalhista no aspecto dos termos do art. 442-B da CLT deve ser debatido seu alcance não só limitando aos ditames da Consolidação das Leis do Trabalho, mas ao que tange a todo o arcabouço jurídico vigente.

Diante do que se propõe, faz-se necessário analisar a possibilidade de formalização contratual de prestação de serviço autônomo pelo trabalhador após a inserção do art. 442-B da CLT em nosso ordenamento jurídico.

Não obstante, pretendemos na pesquisa explorar uma vertente isolada de exemplificação sobre o motorista de serviço opcional de transporte público de passageiro autônomo sem vínculo empregatício.

Serão adicionados na pesquisa fundamentos baseados na Lei n.º 12.587/2012 que introduziu em nosso ordenamento jurídico as diretrizes da Política

Nacional de Mobilidade Urbana que aponta aspectos da relação de trabalho do motorista de serviço opcional de transporte público de passageiro como de caráter privado. Tal afirmação conflita com os termos dos arts. 2.º e 3.º da CLT que aponta para uma hipotética relação de trabalho dos motoristas de serviço opcional de transporte público de passageiro como empregados, sendo a pretensão deste trabalho esclarecer essa zona cinzenta e aclarar se nesses casos haveria vínculo empregatício.

OBJETIVO

Verificar se há entendimento e validade jurídica dos motoristas de serviço opcional de transporte público de passageiro em prestar serviço autônomo sem vínculo empregatício.

METODOLOGIA

A pesquisa proposta sugere o método de abordagem dialético, que se justifica pelo desenvolvimento de uma teoria crítica a respeito das mudanças do conceito clássico da formação do vínculo empregatício do trabalhador. Será empregada a vertente metodológica dedutiva e qualitativa, utilizando como técnica de pesquisa a análise de documentação indireta pelo exame de fontes primárias (legislação e consulta de normas e orientações de órgãos governamentais) e secundárias (livros e artigos científicos).

A partir da leitura de todos esses instrumentos, busca-se um posicionamento, sob a ótica jurídica discutindo-se os fundamentos pelos quais há ou não vínculo empregatício nos casos dos motoristas de serviço opcional de transporte público de passageiro; e, por fim, chegar a uma conclusão propositiva acerca do assunto em obediência aos objetivos específicos delineados de se da relação de trabalho que regula o motorista permissionário de serviço público de

transporte de passageiros opcional é com ou sem vínculo empregatício.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As características clássicas da formação de vínculo empregatício vêm sofrendo mutações em nossa sociedade hodierna, conforme comunga desta opinião doutrinária adiante:

O trabalhador seria um empresário de si mesmo, a quem incumbe providenciar todos os equipamentos necessários para o desenvolvimento do trabalho e arcar com os riscos daí decorrentes. (ANTUNES, 2020, p. 87).

E, dentro dessas mudanças se introduz as dos motoristas permissionários de serviço público de transporte de passageiros opcional cujas atividades são de caráter privado o qual não gera vínculo empregatício.

É que, já se permite no ordenamento jurídico pátrio a realização do trabalho, com ou sem exclusividade, de forma contínua ou não, sem vínculo empregatício a teor do art. 442-B da CLT, embora exista entendimento contrário registrado na doutrina:

A partir da Lei nº 13.467/17, foi incluído o art. 442-B à CLT gerando controvérsias a respeito do alcance da nova norma. Alguns defendem que o legislador autorizou a renúncia ao vínculo de emprego pela simples assinatura de contrato formal de autônomo, quando preenchidas as formalidades legais do contrato (ser escrito, registrado ou não etc.). Outros, de forma diversa, adotam a tese de que nada mudou, pois se de fato o trabalhador for empregado, na forma dos arts. 2º e 3º da CLT, não pode o contrato escrito prevalecer sobre a verdade (princípio da primazia da realidade e da irrenunciabilidade do vínculo de emprego). Defendemos esta última tese. Ademais, se a norma coletiva não pode dispor do vínculo de emprego (art. 611-B, I, da CLT), não poderia a própria parte dele renunciar também. (Casar, 2018, p. 251):

Ainda que, por hipótese, se possa entender que o art. 442-B da CLT, por si só, não afastaria do motorista permissionário de serviço público de transporte de passageiros opcional sua condição de empregado a Lei de Liberdade econômica estabeleceu nas relações contratuais privadas o princípio da intervenção mínima estatal e atendidos os limites da função social do contrato, conforme art. 421 do Código Civil.

Os elementos formadores do vínculo empregatício a teor dos arts. 2.º e 3.º da CLT são: (I) onerosidade; (II) habitualidade; (III) exclusividade; e, (IV) risco do negócio é de quem contrata o trabalho.

Onerosidade, habitualidade, exclusividade, são elementos comuns tanto ao contrato de trabalho como à prestação de serviço autônomo, sendo o no górdio o elemento risco do negócio ao qual não recai aos empregados.

E, justamente neste ponto que se debate com maior ênfase é se os motoristas permissionários de serviço público de transporte de passageiros opcionais seriam ou não empregados.

Ao que ao que a Secretaria da Receita Federal do Brasil foi instada a responder se os motoristas executores de serviço público de transporte de passageiros, nos termos da Lei n.º 12.587/2012, seriam contribuintes autônomos e, portanto, não seriam empregados, ao que respondeu por meio da Solução de Consulta n.º 47 - COSIT que:

Por sua vez, o Regulamento da Previdência Social (RPS), aprovado pelo Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, esclarece que tanto o taxista quanto o motorista de transporte remunerado privado individual de passageiros são condutores autônomos de veículo rodoviário, na condição de contribuintes individuais.

Ao caso dos motoristas de serviço opcional de transporte público de passageiro a aplicabilidade ou não dos termos do art. 442-B da CLT poderia ser tida por irrelevante em vista da lei especial sobre o tema (Lei n.º

12.587/2012), mas que independente da celeuma sobre o art. 442-B da CLT tal dispositivo trás uma mensagem que se amolda à Lei da Política Nacional de Mobilidade Urbana que é a orientação do cumprimento das formalidades legais ao que entendemos que o permissionário possa se utilizar de instrumento contratual para esclarecer a condição de não empregado do motorista de opcionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho era verificar se há entendimento e validade jurídica do motorista de transporte de serviço público de transporte de passageiros opcionais prestarem serviço autônomo sem vínculo empregatício, mas que não visa esgotar o debate sobre o assunto em sua totalidade servindo de abordagem para pesquisas mais aprofundadas.

No objetivo, foi possível identificar que o conceito de vínculo empregatício, formado pelos elementos clássicos dos arts. 2.º e 3.º da CLT não se mostram inquestionáveis.

É possível perceber uma mudança da forma de contratação do trabalho dos motoristas de serviço opcional de transporte público de passageiro que se contrapõe ao conceito de clássico da relação laboral dos executores de tal atividade como empregados em vista de certo grau de assertividade jurídica de que são trabalhadores autônomos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. – 2.ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. **Secretaria da Receita Federal do Brasil. Solução de Consulta n.º 47 – COSIT**. Disponível em: <http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?visao=anotado&idAto=116316>.

Cassar, Vólia Bomfim. **Direito do trabalho**. – 11.ª ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Forense: São Paulo: MÉTODO, 2018.

**ENSINO REMOTO, PRESENCIAL DE DIREITO E AFETIVIDADE:
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FEITA NA PANDEMIA****REMOTE EDUCATION, PRESENTIAL EDUCATION OF LAW AND AFFECTIVITY:
CHALLENGES OF EDUCATION DONE IN THE PANDEMIA**Robson Moura ¹**RESUMO**

Diante de uma Pandemia de origem inexplicável de COVID-19, a Educação Básica Pública no Brasil foi afetada diretamente devido ao isolamento social, alunos e professores agora fora das Unidades Escolares se viram diante do Ensino Remoto, daí o tema ENSINO REMOTO, PRESENCIAL DE DIREITO E AFETIVIDADE: desafios da educação feita na pandemia. O objetivo do presente texto é apresentar o Ensino Remoto, suas características junto ao Ensino Presencial e a importância da dualidade: Afetividade X Cognitivo no Ensino Presencial. Por meio de análise de conteúdo, estudo bibliográfico esta é uma pesquisa qualitativa, sobre a mudança do Ensino Presencial para o Ensino Remoto que tanto repercutiu na sociedade atual, nas comunidades escolares no entorno das Escolas de forma negativa e grande desconfiança.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto; Ensino Presencial Público; Afetividade.

ABSTRACT

Faced with a Pandemic of inexplicable origin of COVID-19, Public Basic Education in Brazil was directly affected due to social isolation, students and teachers now outside the School Units found themselves in the face of Remote Teaching, hence the theme REMOTE EDUCATION, PRESENTIAL BY LAW AND AFFECTIVITY: challenges of education made in the pandemic. The objective of this text is to present Remote Teaching, its characteristics along with Classroom Teaching and the importance of duality: Affectivity X Cognitive in Classroom Teaching. Through content analysis, bibliographic study this is qualitative research, about the change from Presential Teaching to Remote Teaching that had so much repercussion in today's society, in school communities around the schools in a negative way and great distrust.

KEYWORDS: Remote Teaching; Public Face-to-Face Teaching; Affectivity.

¹ Doutorando em Ciências da Educação. ACU – Absolute Christian University. Doutorando/Florida – US/Mestrado em Máster en Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento - Universidad de León, UNILEON, Espanha/Especialização em Formação para Professores em Mídias na Educação. EPROINFO-UFAL, EPROINFO-UFAL, Brasil/ Especialização em Docência do Ensino Superior - Fundação Educacional Jayme de Altavila - FEJAL, Brasil/ Graduação em Letras: Português-Francês – CESMAC -FEJAL, Brasil. **E-mail:** profrobsonmou@yahoo.com.br. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/4839128550888649

INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

Com a Pandemia do Coronavírus² (COVID-19), especificamente nesse período, a Educação Básica Presencial Brasileira foi bastante impactada, pois só se conhecia a possibilidade de estudos não presenciais na forma de Educação à Distância conhecida como EAD³ - essa modalidade de Educação tinha atraído durante os últimos anos uma grande quantidade de novos alunos, principalmente na Educação Superior que incentivou muito seu crescimento durante os últimos anos e muito mais na Pandemia.

Tínhamos ainda, os Cursos realizados pela Televisão que ficaram conhecidos como: O Telecurso que nasceu da experiência dos primeiros Telecursos de 1º e 2º graus criados pela Fundação Roberto Marinho, que segundo Menezes, (2001) “Em janeiro de 1978, o Telecurso 2º grau, produzido em parceria com a TV Cultura, estreou em todo o país através de 39 emissoras comerciais e 9 TVs Educativas” , essa foi uma das práticas pensada cujos métodos poderiam ser usados na Educação Básica – durante a pandemia - mas ainda existia uma prática de ensino mais antiga chamada de - modo de Ensino por Correspondências - que funcionou por muito tempo no Brasil por várias gerações, a primeira Geração de 1850 até 1960.

Ensino por correspondência: A primeira geração do Ensino a Distância (EaD) surgiu com a evolução dos serviços postais e a

massificação dos suportes impressos. Caracteriza-se pela troca de material impresso entre o educando e o docente através do correio tradicional. A comunicação (correios) é bidirecional, assíncrona e demorada. 2ª geração (1960 a 1985) Ensino Mediatizado: Caracteriza-se pela propagação através da rádio, televisão, cassetes de áudio e/ou de vídeo. A comunicação é principalmente unidirecional. No entanto mantém-se a troca de documentos escritos enquanto que a utilização do telefone introduz uma forma de comunicação bidirecional síncrona. Aprendizagem Individual. 3ª geração (1985 a 1995) Utilização de sistemas de comunicação bidirecionais, síncronos e assíncronos, entre docente e aluno, especialmente baseados em redes de computadores (Multimídia interativa, o correio eletrônico, o fórum a vídeo conferência) possibilitam aos educandos se comunicar com o educador e outros alunos. Os programas de informação permitem ainda ao aluno obter um feedback imediato no processo de aprendizagem. Aprendizagem social enfatizada. 4ª geração (1995...) A instituição virtual substitui a instituição física no processo de EaD. Surgem as salas de aulas virtuais. Interação entre educando - docentes virtuais e também com outros alunos virtuais. Sistema de comunicação bidirecionais, síncronos e assíncronos, entre tutor e aluno, todos já utilizados na 3ª geração.

(GUEDES, Bruno Sergio Scarpa Monteiro Guedes, 2000, Portal educação, Disponível em:

<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>).

Mas nenhum desses sistemas apresentava um modelo ideal a ser aplicado diretamente na Educação Básica – durante a pandemia segundo as autoridades governamentais e educacionais, por isso, foram considerados por muitos como ineficazes sozinhos, se buscou então um meio termo. Aulas ao vivo para se atender a maior quantidade de estudantes no mesmo horário e turnos das aulas presenciais anteriores, em suas casas: utilizando um Celular, um Tablet, um terminal de Computador com programas de vídeo conferências e uso das Redes Sociais, que já

² Atualizado em 07/06/2021: O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso 20 de fevereiro de 2022, às 11h30min.

³ EAD é a sigla para Ensino a Distância, utilizada para identificar a modalidade de ensino ocorrida em ambiente virtual, ou seja, sem a necessidade de presença física em uma universidade para o processo de aprendizagem. Disponível em: <https://www.unifaa.edu.br/blog/o-que-e-ead-como-funciona-a-modalidade-de-ensino-a-distancia>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022, às 12h03min.

faziam parte da vida do aluno e quando da ausência desses recursos, até uma rádio local foi usada para passar as informações e aulas para os estudantes, além da possibilidade de receber as atividades escritas na escola.

A EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Básica é constituída de três níveis no Brasil: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Fundamental II, encerrando com o Ensino Médio. O Ensino Fundamental dura nove anos e é a etapa mais longa das três. Como atender a esses três níveis em uma educação na Pandemia sabendo que, no mundo, cada país tinha características bem variadas e particularidades que os diferenciavam um do outro.

Agora diante de uma situação de isolamento que o mundo estava passando parecia que a solução para os países considerados ricos, mas não correspondia as necessidades de Sistemas de Ensino Presenciais Públicos tão diferentes, principalmente diante das realidades socioeconômicas em cada país, principalmente nos países mais pobres.

Como fazer? Foi a grande questão, pois todos os países ricos ou pobres tinham que vencer esse novo paradigma, levar a Escola para a casa do máximo de alunos possível. No Brasil, adotou-se a ideia de aulas ao vivo e de forma remota, que se denominou de AULAS REMOTAS em um Sistema de Ensino Remoto, que consistia, por meio da internet, transmitir conteúdos letivos ao vivo, em tempo real, por meio de um computador pessoal, um notebook, um tablet, um celular, ou até mesmo uma rádio local para promover o processo de interação entre professor e alunos na transmissão de conteúdo escolar. Atendiam a aprendizagem de várias turmas no mesmo nível escolar ao mesmo tempo, sem nenhum contato físico, mas com bastante interação.

Assim os docentes tiveram que se adaptar com esse novo Sistema de Ensino, essa nova forma de

Ensino e Aprendizagem, pois tantos eles como os alunos tiveram que utilizar as novas tecnologias para se inserirem nesse novo processo de forma emergencial.

ENSINO REMOTO

Quando se fala da COVID-19 todos ficamos constrangidos diante das diversas mudanças que ocorreram em nossas rotinas, principalmente no processo de ensino nas Escolas pelo Brasil. A mudança do Ensino Presencial para o Ensino Remoto que tanto repercutiu na opinião da sociedade, das comunidades escolares no entorno das Escolas foi extremamente negativa e de tremenda desconfiança.

Era tudo novo, a quarentena, o vírus, um ano letivo diferente e um grande impacto para o desenvolvimento escolar que precisou ser normatizado pelo Ministério da Educação. Era preciso usar a tecnologia, mas com sentido, permitindo a participação do aluno com a interatividade das aulas presenciais e o uso consciente dos meios tecnológicos, de como avaliar com o uso, agora, de ferramentas como o Google Formulário, o Google Meet, entre outras de maneira simples e objetiva.

Essa forma de Ensino era diferente das outras formas de Ensino: EAD, Telecursos e Correspondências, pois tinha como objetivo uma transmissão em tempo real, interatividade com os estudantes, o acesso a uma maior quantidade de turmas ao mesmo tempo como da realização da aula presencial. Era preciso não só encaminhar trabalhos e citar um monte de conteúdos, mas ter uma metodologia prática de interação virtual que trouxessem a atenção do aluno para as aulas.

Assim, o uso de videoaulas, chat de debates e interações, vídeo book, textos em pdf, podcast e outros recursos que possibilitem o processo ensino e aprendizagem. Ao contrário da Ead, sua extensão mantinha a rotina da sala de aula que é acessada de diferentes localidades e acreditavam com a mesma eficácia.

A instituição de ensino pode, por exemplo, criar turmas específicas com atividades remotas, desde que seja respeitado todo o planejamento de conteúdo e carga horária contratado. Adaptações podem e devem ser feitas para adequar a forma de apresentação das disciplinas, mas de maneira geral é seguido o que foi pensado para o ensino presencial. A partir dessas premissas, a demanda tecnológica das aulas remotas é menor, sendo possível adotar aplicativos e serviços abertos e genéricos de comunicação e interação, como Zoom, Skype e Google Hangout – embora existam soluções específicas de salas de aulas virtuais, como é o caso do Google Classroom, que, além das transmissões ao vivo, permite a disponibilização de gravações e atividades complementares. Assim, o ensino remoto surge como uma interessante saída para momentos emergenciais como o que vivemos, pois viabiliza a continuidade das atividades pedagógicas pela internet, para amenizar os impactos na aprendizagem das crianças e jovens enquanto precisam ficar afastados da escola. Vale salientar ainda que, devido a essa estrutura focada em replicar algo planejado para outro ambiente, alguns especialistas em Educação não consideram as aulas remotas como uma modalidade de ensino. (Disponível em: <https://sae.digital/aulas-remotas/#:~:text=O%20que%20s%C3%A3o%20aulas%20remotas%20ou%20ensino%20remoto%3F,as%20aulas%20da%20disciplina%20ocorriam%20no%20modelo%20presencial. Acesso em 01/02/2022, às 13h40min>).

A dinâmica das aulas remotas se dá pelas transmissões das aulas ao vivo, em alguns casos devido as deficiências em de recursos, essas aulas eram gravadas para os dias de aulas oficiais equivalentes aos dias de encontros presenciais mantendo sempre frequentes os encontros dos professores e alunos.

ENSINO PRESENCIAL DE DIREITO

Todos os seres humanos que possuem uma certa formação, entendem que é direito de todos a educação presencial e pública. Reforçado pelo Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)⁴, que apresenta três grandes premissas do direito ao processo educativo, a primeira afirma: “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório...” e se expande para as outras modalidades de ensino “O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade” e reforça o direito a plena igualdade no processo de acesso ao ensino superior.

A Educação Básica Presencial é regida pelo o direito fundamental à educação no art. 205 da Constituição Federal que diz: “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”.

Assim, além da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também regula a Educação Básica Presencial como essencial para o processo Ensino e Aprendizagem. Assim o Art. 5º apresenta: “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo...”

A Educação presencial pressupõe essa interação mais profunda entre educador e educando

⁴ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que delinea os direitos humanos básicos, foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Foi esboçada principalmente pelo canadense John Peters Humphrey, contando também, com a ajuda de várias pessoas de todo o mundo. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_Humanos#:~:text=A%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos%20%28DUDH%29%2C%20que,de%20v%C3%A1rias%20pessoas%20de%20todo%20o%20mundo.%20%5B1%5D. Acesso em 20 de fevereiro de 2022, às 13h00min.

que paira pela relação de afetividade entre ambos, que o ensino remoto não tem, a presencial cria laços que ajudam o processo ensino aprendizagem. Para Wallon (1968) “encontrando-se ligada às suas necessidades e automatismos elementares, imediatamente consecutivos ao nascimento”, ajuda no desenvolvimento do educando, aprimora seu comportamento desenvolvendo seu comportamento enquanto pessoa em processo sociocultural que segundo Vygotsky, (1998) uma se torna dependente da outra, reforça também Maturana (1988). Logo boa parte do ensino e aprendizagem está ligada a emoção, que a educação pós pandemia afetou muito a afetividade diante da ausência de relações o isolamento social.

ENSINO HÍBRIDO

O Ensino Híbrido⁵ veio depois do Ensino Remoto e foi uma modalidade de ensino onde os educadores tiveram que juntar as tecnologias que teve que usar para o Ensino Remoto nas presenciais possibilitando integrar essas tecnologias digitais ao currículo escolar. Com isso, melhora os recursos usados em sala de aula, aprimorando o aprendizado dos alunos. Essa metodologia combina o Ensino Remoto com Presencial, oportunizou ao aluno aprender sozinho em casa e interagir ao mesmo tempo com os colegas em sala de aula e com os seus professores na escola.

Ficou até mais acessível para alguns alunos, pois já interagiam com os recursos tecnológicos online e agora offline também, dentro das possibilidades e da realidade de cada um. Com essas mudanças alguns permaneceram totalmente online com medo da

⁵ Ensino Híbrido é uma metodologia que combina a aprendizagem presencial e remota, permitindo que o aluno estude sozinho on-line ou em sala de aula interagindo com os colegas e com o professor. Disponível em: <https://sae.digital/ensino-hibrido/#:~:text=Ensino%20H%C3%ADbrido%20%C3%A9%20uma%20metodologia,colegas%20e%20com%20o%20professor.> Acesso em: 03 de março de 2022. Às 15h40min.

pandemia, as escolas agora tinham que lidar com vários modelos educacionais, passamos a viver entre as realidades do mundo real e mundo virtual ao mesmo tempo.

Logo começamos a observar que o ensino presencial ganhou com as ferramentas de auxílio na aprendizagem proveniente dos demais tipos de ensino durante a pandemia e se viu a necessidade de se tirar o tinha de bom em cada um para tornar o Ensino Presencial mais eficiente com afetividade e cognição.

AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

No decorrer do processo educativo na educação básica presencial, nossos alunos sempre se interrelacionam ampliando o convívio dos grupos sociais que frequentam fora da escola. Segundo o dicionário Dicio (2022) a palavra afetividade é “substantivo feminino, que em psicologia representa um conjunto dos fenômenos afetivos (tendências, emoções, sentimentos, paixões etc.). [...] É Força constituída por esses fenômenos, no íntimo de um caráter individual”.

Assim a Afetividade também representa a afeição que permite ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outros seres permitindo a chamada interação – que é um laço criado entre os seres humanos no processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Para isso seu desenvolvimento vai além do aprendizado da escola e por meio da afetividade se desenvolve e amplia sua capacidade de apreender as coisas, aprende a experienciar de forma constante em um ambiente de boa relação entre professor e alunos – principalmente na educação infantil. Para Wallon (1995) “As expressões das emoções são mais intensas e de amplas proporções quanto mais novas são as crianças” [...]

Não podemos esquecer que a afetividade proporciona confiança e eleva a autoestima dos alunos, que passam a gostar de estar na escola, de aprender e

querer construir o conhecimento sozinhos se sentem sem confiança, sem estímulos.

Com a pandemia, no Ensino Remoto, nossos alunos perderam essa capacidade, essa capacidade interagir, de criar imagens, de socializar o que pensa, sabe e a valorizar o que os outros pensam, tudo é muito vazio no cômodo da casa, criar imagens de um aprendizado sozinho não traz nada de relevante para o ato de educar. Segundo LOPES (2012) é preciso respeitar o aspecto humano das relações afetivas, pois aproxima professor e alunos, contribuindo na educação presencial melhor aprendizagem e uma escola mais inclusiva em todos os sentidos.

Se a educação não conseguir promover a construção do conhecimento por meio do afeto, do respeito às dificuldades e aos sentimentos do aluno, não será à base do autoritarismo e do castigo que formará cidadãos coerentes. Pois o afeto entre educador e educando é como uma semente lançada em terra fértil: germina numa rapidez surpreendente e produz frutos de qualidade (BONFIM, 2010).

Vencer as pequenas violências de direito a educação, as punições por falta de recursos, aos fracassos por falta de competência e de capacidade inclusiva e fazer germinar a semente do aprendizado justo e coerente conhecendo a quem educa com afetividade e respeitando a capacidade cognitiva de cada aluno individualmente.

Enquanto isso, no ensino remoto todo o processo foi menos inclusivo e prejudicou muitos alunos que não tinham as ferramentas para acessá-lo devido a sua condição de pobreza extrema – imagine os especiais.

Com o Ensino Híbrido, a comunidade escolar redescobre a necessidade desse processo de transição para o Ensino Presencial e a importância da afetividade como coluna basilar ao processo de ensino e aprendizagem na educação. Depois do Ensino Híbrido – em que metade da turma tinha aulas presenciais e a

outra fazia Ensino Remoto - a educação retorna totalmente para o Ensino Presencial com um ser uno – uma dualidade entre afetividade e cognição. Para Barros (2017) a pouco tempo “...as pesquisas na área da educação voltavam-se para o aspecto cognitivo, praticamente desconsiderando a dimensão afetiva”. Hoje essa dualidade é uma necessidade indissociável e ficou longe de ocorrer no processo de Ensino Remoto.

Para Vygotsky (1993) essa natureza indissociável se dá na “plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos” visto que “o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção”.

Assim, nossos educandos dependem das relações que tem com os adultos, com seus professores criando um sujeito capaz produzir respostas ao Ihe é passado internalizando informações de forma pessoal e individual. Para Vygotsky cada indivíduo “internaliza” de forma particular sua forma de “[...] reconstrução interna de uma operação externa”. Por isso, é necessário que o professor percorrer na Educação presencial os caminhos cognitivos e afetivos com seus alunos.

METODOLOGIA

Ao se realizar essa pesquisa levou-se em conta, por ser uma pesquisa de dados de forma qualitativa, bibliográfica com base em artigos e a experiência do autor na Educação Básica no período da Pandemia, que é inerente ao processo educativo de criar relações e interatividade emocional para o querer ensinar e querer aprender.

Assim, o presente artigo buscou apresentar um pouco do Ensino Remoto e da Educação Presencial reforçados pelo que existia de legislação de ambos, com base na experiência do autor na Educação básica com o Ensino remoto. Não preciso submeter a nenhum comitê, ou conselho de ética, pois não se envolveu

nenhum indivíduo em particular e nenhuma unidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso superar, cada vez mais, as dificuldades no ensino, não importa se Ensino Remoto, Híbrido ou Presencial, é preciso diversificar e dinamizar o nosso espaço de aprendizagem, melhorar a prática docente. Magalhães (2011) vai mais além afirmando que o educador tem que alcançar cada aluno de forma particular e individualizada criando afetividade para a interação professor – aluno ocorrer.

Cada professor deve ter consciência de papel como educador em escola pública cheia de problemas e falta de recursos e como criar meios para que sua prática docente ocorra sem jamais esquecer de seu entorno, pois muitas das nossas crianças vivem na pobreza, diante de pais separados, diante da prostituição e até diante da droga. Tudo isso desestabiliza o aluno, atrapalha sua aprendizagem.

Essa falta de estabilização familiar chega à sala de aula e professor tem que estar preparado para ser flexível na hora certa, disciplinar na hora certa, ser amigo na hora certa e procurar educar pelas emoções na hora certa diante das atitudes geradas pelo desajuste das famílias.

Conclui-se assim, que a educação presencial tem papel preponderante na sociedade vigente, que a educação não funciona sem a afetividade da família, sem a afetividade do professor, sem as relações de afetividade na sala de aula entre os alunos para a cognição funcione criando vínculos para formação da personalidade do aluno e que influencia no seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Assembleia Geral da ONU. "Declaração Universal dos Direitos Humanos". 217 (III) A. Paris, 1948. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> (acessado em 6 de setembro de 2016).

BONFIM, Patrícia Vieira. A criança de seis anos no ensino fundamental: uni-dunitê corporeidade e ludicidade — mais que uma rima, um porquê. 2010. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

DICIO- Dicio, Dicionário Online de Português, (2009-2022) AFETIVIDADE. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/afetividade>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em março de 2010

LOPES, A.H.R.G.P. A pedagogia no divã: a Educação e a psicanálise de mãos dadas na busca pela emancipação dos educandos. Cadernos da pedagogia, São Carlos, v. 5, n. 10, jan/jun. 2012, p. 2-17.

MAGALHÃES, S. M. O. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. Rev. Linhas Críticas, Brasília, v. 17, n. 32, jan/abr., 2011, p. 163-181.

MATURANA, H. Ontologia del conversar. Revista Terapia Psicológica, Chile, n. 10, 1988. OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. (org.). Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Telecurso 2000. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/telecurso-2000/>. Acesso em 13 mar 2022.

GUEDES, Bruno Sergio Scarpa Monteiro Guedes, 2000, Portal educação. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp> <https://sites.google.com/site/modelosead/enquadrament-o-na-historia-do-ead/as-geracoes-do-ead>

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995. 135 p.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

O FORMATO E AS TENDÊNCIAS ATUAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

THE FORMAT AND CURRENT TRENDS OF CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN CHILD EDUCATION IN BRAZIL

Patrícia Aparecida Morais Alves Chaves ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: Formação continuada de professores tem se apresentado de maneira rotineira nas discussões, reflexões e aprofundamento que envolvem educadores que entendem o quão é importante tratar desse fenômeno no meio educativo. Nesse sentido a formação continuada de professores da educação infantil está introduzida como campo investigativo de grande amplitude, tendo em vista ser uma realidade que se mostra recheada de especificidades que exigem do professor uma maior e mais qualificada formação teórico-prática e uma contínua atualização com base num compromisso ético político com a melhoria deste nível de ensino. **OBJETIVO:** Realizar um apanhado bibliográfico sobre o formato e as tendências atuais de formação continuada de professores na educação infantil no Brasil. **METODOLOGIA:** O tipo de pesquisa realizado neste trabalho foi uma Revisão de Literatura, no qual foi realizada consulta a livros, dissertações e em artigos científicos selecionados através de busca nas seguintes bases de dados SCIELO, Google Acadêmico e etc. O período dos artigos pesquisados foram os trabalhos publicados nos últimos 10 anos. Os resultados apontam que a formação continuada na educação infantil ainda tem muito a oferecer nesse processo, ela é determinante no auxílio ao professor a consegue proporcionar uma melhora cada vez mais significativa de suas práticas pedagógicas e isso acaba beneficiando os alunos na construção de conhecimentos, e não somente no acúmulo de informações. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Conclui-se que, o desafio da escola de educação infantil é, principalmente, a qualidade do ensino e a participação dos profissionais. O professor da Educação Infantil, precisa de uma formação inicial e também continuada, que lhe capacite para atender às demandas existentes. Sua formação é fundamental para a qualidade de intervenção que ele fará em sala de aula. Também precisa conhecer as técnicas de alfabetização e adotar a metodologia que melhor se encaixe no perfil de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Formação continuada; Paradigmas; Tendências.

ABSTRACT

Continuing teacher education has been routinely presented in discussions, reflections and deepening that involve educators who understand how important it is to deal with this phenomenon in the educational environment. In this sense, the continuing education of early childhood education teachers is introduced as an investigative field of great amplitude, considering that it is a reality that is full of specificities that demand from the teacher a greater and more qualified theoretical-practical training and a continuous update based on an ethical political commitment to the improvement of this level of education. The objective of the present study is to carry out a bibliographic survey on the format and current trends of continuing education for teachers in early childhood education in Brazil. The type of research carried out in this work was a Literature Review, in which books, dissertations and selected scientific articles were consulted through a search in the following databases SCIELO, Google Scholar, etc. The period of the articles searched was the works published in the last 10 years. The results show that continuing education in early childhood education still has a lot to offer in this process, it is crucial in helping the teacher to be able to provide an increasingly significant improvement in their pedagogical practices and this ends up benefiting students in the construction of knowledge, and not only in the accumulation of information. It is concluded that the challenge of the kindergarten school is, mainly, the quality of teaching and the participation of professionals. The Early Childhood Education teacher needs an initial and also continuous training, which enables him to meet the existing demands. His training is fundamental for the quality of intervention he will make in the classroom. You also need to know literacy techniques and adopt the methodology that best fits the profile of your students.

KEYWORDS: Continuing education; Paradigms; Child education; Tendencies.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Graduanda em Licenciatura em Matemática na UniFael; Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins – UFT; Especialista em Aprendizagem e Autoria na Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. **E-mail:** patyamchaves@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/5492562189364059.

INTRODUÇÃO

Atualmente nessa era da informação e do conhecimento tudo é compartilhado de maneira instantânea, de modo que se manter atualizado é um requisito praticamente obrigatório para qualquer profissional, independentemente de ser professor ou não (RODRIGUES; SAHEB, 2019).

Ainda assim, é de suma importância destacar que a informação somente se transforma em conhecimento de fato quando é associada a algum sentido. Em outras palavras, é papel da escola abrir ou conceder possibilidades de construção do conhecimento dos alunos, já que os livros e a internet, por exemplo, disponibilizam, sobretudo, somente informações (CHIARE; RAUSCH, 2013).

A formação continuada na educação infantil ainda tem muito a oferecer nesse processo, ela é determinante no auxílio ao professor a consegue proporcionar uma melhora cada vez mais significativa de suas práticas pedagógicas e isso acaba beneficiando os alunos na construção de conhecimentos, e não somente no acúmulo de informações (SILVA, 2017).

A formação continuada de professores segue sendo compreendida na atualidade como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento de saberes que são indispensáveis à atividade dos educadores. A mesma é executada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos (ANDRADE, 2020).

Diante disso, o objetivo do presente estudo consiste em realizar um apanhado bibliográfico sobre o formato e as tendências atuais de formação continuada de professores na educação infantil no Brasil. A metodologia utilizada para alcançar tal objetivo foi a bibliográfica, aproveitando-se de renomados autores.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

A Educação Infantil no Brasil e no mundo tem tido um crescimento muito grande e esse fato deve-se a vários fatores, a crescente participação da mulher no mercado de trabalho provocando assim grandes mudanças na estrutura familiar onde as mães têm que deixar seus filhos ainda pequenos nas escolas de Educação infantil (SILVA, et al, 2019).

Outro fator foi à mudança de consciência da sociedade com relação à importância das relações com o outro que as crianças devem ter na primeira infância. Essas foram algumas das causas que motivaram as demandas por uma educação institucional para crianças até seis anos (LUCENA, 2021).

Esses fatores foram decisivos para que a sociedade civil e órgãos governamentais lutassem para que o atendimento a essas crianças fossem reconhecidos na Constituição Federal de 1988. A partir de então a educação infantil passou a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito de criança a este atendimento (AVELAR, 2021).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e considerando seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe por meio deste documento um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que por sua vez dá ênfase à educação infantil (BARRETO; SILVA; MELO, 2010).

A partir dessa definição podemos construir um significado para proposta pedagógica de educação infantil, entendendo-a como a busca de organização do trabalho de cuidar e educar crianças na faixa etária de zero a 05 anos, em creches e pré-escolas, complementando a ação da família e da comunidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil dispõe quais aprendizagens são

essenciais e que devem ser trabalhadas nas escolas de educação infantil seja, pública ou privada visando garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todas as crianças. Entretanto, importante destacar que BNCC na educação infantil estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018)

É válido frisar que a educação infantil no Brasil, há mais de um século, vem sendo vista como necessária, porém, considerada, sobre diversas designações e objetivos em cada legislação educacional, configurando-se em cada lei, com objetivos e funcionamento diferentes, em que se percebem avanços e recuos (MESQUITA, 2014).

Analisando a Legislação Educacional, que trata da infância do país, percebem-se as diferentes concepções de crianças e de direitos presentes nas entrelinhas dos artigos e parágrafos (NICOLINO, 2015).

A Lei 4.024/61, primeira LDB, refere-se à educação pré-primária ministrada em jardins de infância e escolas maternas e a Lei 5.692/71 define a educação infantil como direito a criança e dever do Estado antes dos sete anos, não explicitando de quem é a responsabilidade de oferecê-la (MESQUITA, 2014).

Além das recomendações presentes na legislação, a necessidade de formação continuada de professores é evidente diante da realidade atual educacional brasileira: formação inicial precária; salários baixos, obrigando ao professor trabalhar em diversas jornadas; alunos e escolas envolvidas num contexto socioeconômico de muitos problemas; e, infraestrutura escolar inadequada (BRITO; SILVA, 2010).

Diante desse quadro, temos assistido à multiplicação de iniciativas de formação continuada, como, por exemplo, o desenvolvimento de diversos programas desde a segunda metade da década de 90. Dentre eles, Gatti (2009) destaca o Programa de Capacitação de Professores – PROCAP, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de

Minas Gerais, e o Programa de Educação Continuada – PEC, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Na última década, temos visto o número de programas de formação continuada crescer exponencialmente fomentado pelo apelo de formar professores que atendam às novas exigências do mundo do trabalho (BUENO, 2010).

Nesse cenário, Gatti (2009) destaca alguns programas de formação continuada em serviço: O Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, vinculado ao MEC; o PEC - Formação Universitária, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desenvolvido em convênio com a USP, UNESP e PUC-SP; o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores – desenvolvido pela parceria do governo de Minas Gerais com várias universidades e instituições de ensino superior daquele Estado; o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED – em parceria com os estados; e, o programa Circuito Gestão – Formação Continuada de Gestores de Educação, implementado no Estado de São Paulo pela Secretaria Estadual de Educação.

Além desses programas, essa autora também cita projetos de intervenção realizados por meio de cursos de formação continuada, como por exemplo: Um Salto para o Futuro; Parâmetros em Ação; o Programa PRALER; e, o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar do MEC, dentre outros ligados a outras instituições.

De acordo com o PDE (2007), há atualmente mais de 40 programas de formação de professores em curso no Ministério da Educação – MEC. Em parceria com IES públicas, o MEC oferta cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização destinados aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais.

Com as múltiplas ofertas e diversificadas propostas de formação continuada, a qualidade e eficácia desses cursos começam a ser questionadas.

De um lado, encontramos empresas de consultoria, das quais não se tem dados suficientes, são contratadas pelos poderes públicos municipais e estaduais para oferecer cursos de formação continuada aos professores. Do outro, encontramos universidades bem qualificadas e instituições reconhecidas envolvidas nessas atividades formativas (GATTI, 2009).

De acordo com o estudo dessa autora, as melhores avaliações sobre as ações formativas desenvolvidas são percebidas em programas desenvolvidos em regiões com carências educacionais mais fortes. Além disso, os estudos têm observado uma valorização dos professores às iniciativas públicas de formação continuada.

Por outro lado, aspectos infraestruturais, problemas com formadores, dificuldades na leitura de textos e difícil articulação teoria e prática, despontam como pontos críticos no desenvolvimento dessas ações, embora os professores não avaliem esses cursos como negativos.

Com o Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, cursos de formação continuada passaram a ser ofertados pela União em colaboração com os Estados da Federação, o Distrito Federal e os municípios.

Particularmente em relação à formação continuada de professores, esses cursos e/ou atividades formativas podem ser ofertados por instituições públicas de educação em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino nas modalidades presencial e/ou a distância.

Além disso, os cursos de atualização, aperfeiçoamento, e especialização (lato sensu e stricto sensu) passaram a ser fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/

MEC e ofertados por instituições públicas de educação superior.

De acordo com esse Decreto, busca-se a valorização profissional dos professores a partir da igualdade de oportunidades à formação, entendendo a formação continuada como elemento essencial do desenvolvimento profissional do professor e da educação.

Percebemos que a realidade educacional brasileira presencia um grande número de propostas de formação continuada que, na maior parte, tem se desenvolvido por meio de programas implementados pelas gestões educacionais.

Nesse sentido, os programas têm representado o tipo de atividade de formação continuada mais presente no contexto brasileiro atual.

Na esfera das políticas que regem a educação nacional, a LDBEN se apresenta como o eixo norteador que orienta a organização da educação no Brasil e determina que a formação de professores deve atender às especificidades de cada fase do desenvolvimento do estudante.

Para tanto, a formação inicial precisa propiciar o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais específicos da área de atuação do professor, associando teoria e prática por meio de estágios supervisionados, bem como por um aproveitamento de experiências vivenciadas em outras instituições de ensino e em outras atividades profissionais, para que tenha as implicações vislumbradas pelo professor (BRASIL, 2011a).

O mercado de trabalho tem exigido cada vez mais a presença de pessoas e/ou profissionais com qualificações, que estejam dispostos a fazer diferente, pois é uma exigência do mercado atual, não há como fugir do que o mercado decreta. Assim, é papel das Instituições de Ensino Superior como entidade principal de preparação aos acadêmicos para se tornar profissionais críticos e participativos. O pedagogo principalmente é um profissional que precisa ser

diferente, mas do que todos, ele precisa amar o que faz, e amar ensinar pessoas é fundamental.

Diante disso, tratando-se do estágio curricular especificamente, ou atividade prática supervisionada, pode-se dizer que o estágio é e continua sendo de suma importância, pois alguns pontos, entre eles, o lado como profissional, acabam sendo amadurecidos, como a forma de lidar com pessoas, a proximidade com outro profissional, a procura por atender a sua necessidade, entre outros.

Em sua atuação profissional é de suma importância para toda a sociedade, além de uma variedade de situações que acabam sendo altamente estressantes, na maioria das vezes o pedagogo é exposto a encarar sentimentos de dor de seus alunos.

Podem ser citadas várias as mudanças ocorridas nas últimas décadas por causa da crise capitalista, e isso afetou diretamente as relações entre trabalho e educação, tornando um campo cada vez mais complexo, mostrando a necessidade de formar o aluno não só para o mercado de trabalho, mas abrangendo mais e formar esse aluno para o mundo do trabalho.

O trabalho é condição de humanização do homem, a partir de seu caráter ontológico, onde este se apropria, transforma, cria e recria a natureza para produzir e reproduzir sua existência, processo este mediado pelo conhecimento. Com este princípio, supera-se a visão capitalista de trabalho somente como força a ser vendida ao dono do capital, dando ao homem uma condição de se ver como ser histórico e social, capaz de transformar a realidade a partir de sua atuação consciente. (SILVA, 2015, p. 202).

Diante do exposto, torna-se fundamental contemplar o trabalho como sendo um princípio educativo, onde, de acordo com Silva (2008), uma formação que consiga juntas ferramentas para promover o equilíbrio que deve existir entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente

e trabalhar com o intelectual, pois independente do trabalho que esteja sendo feito, o pensar acaba se tornando sempre presente.

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas de vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

Na visão de Ciavatta (2014), o trabalho atuando como um princípio educativo, diz respeito a relação entre o trabalho e a educação, no qual o que fica caracterizado de maneira consistente é o caráter formativo do trabalho e da educação, funcionando como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

No entendimento de Griebeler, Pasini e Medeiros (2012), o trabalho se institui como princípio educativo quando abre portas para a compreensão do papel dos sujeitos na sociedade em geral e conseqüentemente do mundo do trabalho em particular. Na visão de Candau (2003), o trabalho é entendido na visão da sociedade como o elemento responsável pela produção e que resulta na transformação da vida. Através dele o homem consegue se realizar e sobreviver enquanto ser natural que se relaciona com o mundo à sua volta. Sem trabalho a humanidade não consegue sobreviver, e sem ele também o homem perde a sua essência diante da humanidade.

Analisando a formação do educando quando preparado para o mundo do trabalho, importa-se afirmar que o estágio curricular é de suma importância nessa trajetória, pois de acordo com Amador (2019), por meio da prática profissional, o trabalho é entendido como um ato potencialmente formativo, criativo e que tende a fazer com o que o ser humano se supere.

Já Bitencourt (2017), defende que o estágio como prática curricular desenvolve papel fundamental, pois oportuniza o estudante a experimentar, mesmo este ainda estudando, a realizar e participar da prática do convívio em ambiente que real de trabalho, aproximando-o e fazendo este vivenciar o convívio cultural e social.

O estágio deve ser sempre entendido como processo educativo que se concretiza com a participação produtiva no dia a dia da sociedade, evitando que os jovens enfrentem o mercado sem uma iniciação profissional orientada. O estágio se insere como o elo entre a vida acadêmica e o mundo do trabalho e torna-se necessário tratá-lo com uma nova visão, buscando respostas e propondo modelos e práticas que ajustem o papel educacional do estágio à realidade (AMADOR, 2019, p. 14).

Por meio do estágio, o educando tem a oportunidade de se aproximar mais do mercado trabalho e isso proporciona o primeiro contato com mundo profissional, com rotinas que de fato são verdadeiras e vão proporcionar uma ideia real de como funciona e como podem ser aplicadas suas habilidades, aprofundando-se em sua área de estudo e tendo uma formação profissional mais ampliada, haja vista, a experiência adquirida.

Souza; Santos (2020) afirma que o trabalho tem a capacidade de promover o autodesenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, mas, principalmente ele consegue produzir relações que envolvem a sujeição e servidão e isso acaba resultando

em conflitos. Reforçando isso, Bitencourt (2017), afirmam que o estágio curricular é atividade teórica, mais que funciona como fonte de conhecimento, fundamentação, diálogo e que provoca essa viagem até a realidade, esta sim, objeto da práxis. Em outras palavras, é no contexto da sala de aula, dentro da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis acontece.

Educar para o mundo do trabalho não é algo fácil de se fazer, pelo contrário, é bem complexo e exige comprometimento entre ambas as partes. Diante das transformações que sempre estão ocorrendo no mercado de trabalho e as crescentes inovações tecnológicas que alteram esse mercado, as instituições de ensino precisam fortalecer aos seus alunos uma formação sólida.

As obrigações do poder público nesta questão ainda são enfatizadas no artigo 80, que reza que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”, e nas disposições transitórias do artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, onde se explicita o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996).

Outro ponto relevante foi que a LDB, com inspiração na Carta Magna de 1988 (BRASIL, 2005b), aponta a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Este foi um marco importante para que teóricos e estudiosos da educação brasileira, passassem a discutir o tema da formação de professores, voltados para o atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos de idade, com maior recorrência.

A lei trouxe mudanças relevantes na área da Educação Infantil e também enormes desafios à formação de professores para atuar com crianças pequenas. A exigência de formação dos professores

passou a ser de nível superior, admitindo como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Este preceito legal foi um avanço importante, pois anteriormente, do professor generalista de pré-escola não era exigido nenhuma formação mínima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor/educador que leciona ou trabalha na primeira etapa da educação básica exerce uma missão determinante no planejamento e pesquisa que objetivam aprimorar as ações desenvolvidas no intuito de contemplar o desenvolvimento integral da criança que está inserida na educação infantil.

Diante disso, é papel do professor/educador a competência e atribuição de fornecer condições favoráveis para que as aprendizagens significativas aconteçam também nas brincadeiras livres e dirigidas, e a mesmo tempo precisa também acontecer com toda a ação pedagógica orientada intencionalmente.

É no momento da formação continuada que esse profissional da educação consegue maximizar seus saberes, aprender a refletir sobre sua prática pedagógica e a partir disso, ter maior clareza nas ações que pretende desenvolver nas suas turmas com suas crianças.

Conclui-se que, o desafio da escola de educação infantil é, principalmente, a qualidade do ensino e a participação dos profissionais. O professor da Educação Infantil, precisa de uma formação inicial e também continuada, que lhe capacite para atender às demandas existentes. Sua formação é fundamental para a qualidade de intervenção que ele fará em sala de aula. Também precisa conhecer as técnicas de alfabetização e adotar a metodologia que melhor se encaixe no perfil de seus alunos.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Judenilson Teixeira. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n. 2 – 2019.

ANDRADE, Pier Angelly Luiz de. A importância da formação continuada para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista semanal de difusão cultural**. 15/09/2020.

AVELAR, Cristiane Teles. A alfabetização na educação infantil por meio dos contos. **Revista mais educação** [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Prof.^a Mestre Fatima Ramalho Lefone - Vol. 4, n. 8 (Outubro 2021) -. São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, 2021.

BARRETO, Luciani Gallo Machado; SILVA, Neide da; MELO, Solange dos Santos. **A história da educação infantil: centro de Educação Infantil** Eusébio Justino de Camargo Nova Olímpia – MT, 2010.

BITENCOURT, Juverci Fonseca. A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação. **Dissertação**. Vitória, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular/BNCC**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. MEC/SEB. Brasília, 2005a.

BRITO, A. T.; SILVA, S. P. **Formação Continuada de Professores: tendências atuais**. IN: FERREIRA, A.T.B.; CRUZ, S. P. S.(org.) Formação Continuada de professores: reflexões sobre a prática. Recife: Ed.Universitária da UFPE, 2010.

BUENO, B. O. **Não identidades ou identidades emergentes?** Os programas especiais e a produção de novas narrativas sobre a formação docente. In: DALBEN, A. et al (org). **Convergências e tensões no campo da Formação e do trabalho docente: Didática; Formação docente; Trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. p. 51-68. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CHIARE, Lidiane Gonzaga; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação continuada de professores da educação infantil: possibilidades, desafios e perspectivas. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 24-39, jan./jun. 2013.

CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral.** Por que lutamos? Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan.-abr.2014.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, Bernardete. **Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental.** In: Estudos de Avaliação Educacional. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 215-234, maio/ago. 2009

GRIEBELER, J. R. C. ; PASINI, J. F. S. ; MEDEIROS, Verenice Mioranza de. **Concepção de Educação Profissional no Estado do Paraná.** 2012. IXanped sul 2012, CAXIAS do sul, 2012

LUCENA, Vanessa Nascimento de. A contação de histórias e sua importância para o desenvolvimento da criança. **Revista mais educação** [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Prof.ª Mestre Fatima Ramalho Lefone - Vol. 4, n. 5 (Julho 2021) -. São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, 2021.

MESQUITA NETA, FAR. A contação de história no desenvolvimento da linguagem oral. **Extensão em Ação.** 2014; 1(6): 87-95.

NICOLINO, Thayla Nadrielly Aparecida et al. Contação de história na unidade pediátrica: percepção de acompanhantes de crianças hospitalizadas. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 5, n. 1, p. 32-39, 2015.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil:** avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. 2009.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. **Article • Ciênc. educ.** (Bauru) 25 (4) • Oct-Dec 2019.

SILVA, Nair Alves dos Santos, et al. O valor social da leitura e escrita de textos nos anos iniciais. **Revista Espacios.** Vol. 40 (Nº 36) Ano 2019.

SILVA, R. A. **A gênese da formação continuada de professores no Brasil:** Um resgate histórico. EDUCERE. 2015.

SILVA, Maria de Jesus Assunção e. **Formação continuada de professores da educação infantil:** diferentes paradigmas e a pedagogia crítica. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. 2017.

SOUZA, Eliane Silva. SANTOS, Maria Margarete Cerqueira dos. Formação de professores da EJA que atuam na socioeducação com privação de liberdade. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 08, Vol. 08, pp. 103-124. Agosto de 2020.

DEMANDAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

DEMANDS AND CHALLENGES OF DISTANCE EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Custódio Cazenga Francisco ¹

RESUMO

INTRODUÇÃO: A abordagem deste tema é de suma importância por se tratar de um levantamento para as Localidades e Instituições de ensino. **OBJETIVO:** Este artigo tem como objetivo Refletir sobre a Demandas e desafios da educação a distância no contexto de Pandemia da Covid-19. **METODOLOGIA:** O presente texto consiste em uma revisão de literatura do tipo Narrativa, e utilizamos bancos de dados científicos, para abarcar autores propostos. O intuito foi de trazer conteúdos relevantes à temática com enfoque em várias teorias. Foi feita uma pesquisa analítica e bibliográfica de abordagem qualitativa sobre o assunto através de livros, artigos e em vídeos aulas dos bancos de dados como Pepsic, Scielo e Google Acadêmico. Em seguida, foi realizada uma inclusão dos materiais mais relevantes, excluindo conteúdos que não diziam respeito sobre a temática. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Conclui-se: que as discussões sobre educação a distância no contexto de pandemia da covid-19, dá-se mediante a tentativa de construir um modelo para direcionar as práticas escolar por intermédio do currículo, e constitui-se, assim, como um precioso auxiliar, tanto para futuros professores, como para todos aqueles que queiram atualizar os seu conhecimentos e aprofundar a sua formação. Espera-se que a partir desta, pesquisa, os professores das instituições acadêmicas do nível superior e das áreas afins tenham melhor entendimento sobre o tema, uma visão técnica e científica mais abrangente. Estudos futuros serão necessários para dar continuidade á este estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Covid-19, Educação a Distância.

ABSTRACT

INTRODUCTION: The approach to this topic is of paramount importance because it is a survey for localities and educational institutions. **OBJECTIVE:** This article aims to reflect on the Demands and challenges of distance education in the context of the Covid-19 Pandemic. **METHODOLOGY:** The present text consists of a literature review of the Narrative type, and we use scientific databases to encompass proposed authors. The aim was to bring relevant content to the theme with a focus on various theories. An analytical and bibliographic research was carried out with a qualitative approach on the subject through books, articles and video lessons from databases such as Pepsic, Scielo and Google Scholar. Then, the most relevant materials were included, excluding content that did not concern the theme. **FINAL CONSIDERATIONS:** It is concluded: that the discussions on distance education in the context of the covid-19 pandemic, take place through the attempt to build a model to direct school practices through the curriculum, and thus constitute a as a valuable aid, both for future teachers and for all those who want to update their knowledge and deepen their training. It is expected that from this research, professors from higher level academic institutions and related areas will have a better understanding of the subject, a more comprehensive technical and scientific vision. Future studies will be necessary to continue this study.

KEYWORDS: COVID-19; Distance Learning; Education; Social Isolation.

¹ Pós-Doutorando em Saúde Coletiva; Doutor em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Mestre em Ciências Biomédicas (Segurança do Trabalho) pela UNIXAVIER; Graduado em Medicina pela Universidade Jean Piaget de Angola. **E-mail:** custodiofrancisco29.8@hotmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/9024184123157315

INTRODUÇÃO

Os impactos negativos da pandemia da COVID-19 se manifestam não apenas em um problema epidemiológico para os países atingidos, (JHU, 2020), mas antes geram um efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento social vertical e horizontal implementadas pelos diferentes países.

O agravamento e impacto negativos que o COVID-19 vem causando nas pessoas pelo mundo afora trouxe também muitas dúvidas, medo, insegurança e incertezas etc. Situação que obrigou as autoridades governamentais, tomar diversas ações que fossem eficazes para que houvesse um possível controle da disseminação da doença. Entre uma das medidas apresentadas, corresponde-se ao distanciamento ou ao isolamento social. “O isolamento social é o estado no qual a pessoa tem pouco contato com outras pessoas, tem uma quantidade mínima de contatos sociais e há dificuldade na manutenção e qualidade dos relacionamentos” (NICHOLSON, 2009).

Cabe destacar que essa prática de distanciamento social surgiu com a crise espanhola de 1918 (SOARES, 2020), sendo considerada eficaz e, portanto, comparando-se ao atual momento, importante medida a ser adotada pela população no combate ao novo coronavírus (FARIZA, 2020; LIMA, 2020). Assim, desde a gripe espanhola de 1918, nenhuma outra pandemia influenciou em medidas de isolamento social dessa maneira.

O isolamento social sob orientação por órgãos públicos de saúde possibilita que os indivíduos permaneçam em seus domicílios, evadindo-se apenas em casos realmente necessários. Essa medida repercutiu, logo, no fechamento do comércio, indústria, além de interromper atividades de lazer, teatros, shows etc. E ainda, “unidades escolares, entre elas, creches, escolas, escolas preparatórias e universidades, o que

demandou formas alternativas de continuidade ao processo de ensino aprendizagem” (SENHORAS, 2020).

Neste sentido, no atual contexto, o sistema educacional, assim como todas as áreas da sociedade, busca alternativas para se adaptar a nova realidade com alternativas que possam atender a demanda dos envolvidos, “uma vez que ainda não é possível definir quando essa crise será estabilizada e, com isso, a vida da população brasileira poderá seguir o seu fluxo, digamos, normal” (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 16).

Nas escolas de Educação básica, a paralização das aulas presenciais trouxeram novos desafios à medida que as estratégias de antecipação de férias, paralisação ou continuidade das atividades por meio do EaD trouxeram impactos abruptos para professores e as famílias, à medida que a educação domiciliar trouxe mudanças para o aprendizado das crianças e dos jovens, eventualmente sobrecarregando os próprios pais no contexto de acompanhamento destas atividades (BURGESS et al., 2020).

As mudanças que ocorreram no processo de ensino e aprendizagem frente o atual contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus, levaram a adoção de metodologias alternativas, até então, não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino. O que fez urgir a necessidade de inovação perante o ato de lecionar, buscando alternativas inovadoras para levar conhecimento aos seus alunos, com o intuito, sobretudo, de prover autonomia aos estudantes no seu processo de aprendizagem (FORMOSINHO; MACHADO; MESQUITA, 2015).

Dessa forma, é necessário investimento, sobretudo, de políticas públicas que garantam o acesso a tais recursos, provendo o mínimo necessário para a possibilidade de adoção de práticas que foram devidamente comprovadas como eficazes no processo de educação. Caso contrário, se não forem adotadas medidas essenciais para a continuidade dos estudos, seja em momentos adversos, ou não, permanecerá a

existência de barreiras educativas que irão provocar o afastamento e assim a marginalização de uma sociedade (CUNHA; HENRIQUES; ARAÚJO, 2016).

As mudanças emergentes que ocorreram no processo de ensino frente o atual contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus, levaram a adoção de metodologias, até então, não adotadas por muitos professores em seus ambientes de ensino. O que fez urgir a necessidade de inovação perante o ato de lecionar, buscando alternativas inovadoras para levar conhecimento aos seus alunos, com o intuito, sobretudo, de prover autonomia aos estudantes no seu processo de aprendizagem (FORMOSINHO; MACHADO; MESQUITA, 2015).

Considerando que a Demandas e desafios da educação a distância no contexto de Pandemia da Covid-19 como um problema de políticas educacionais, com maior relevância nos países em desenvolvimento, escassez de dados publicados em Angola, foi motivo evidente do autor, para pesquisar, na esperança de contribuir para um melhor conhecimento deste tema.

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

A abordagem deste tema é de suma importância por se tratar de um levantamento para as Localidades e Instituições de ensino. Sendo assim, pretende-se investigar neste trabalho: **Quais as reflexões sobre as Demandas e desafios da educação a distância no contexto de Pandemia da Covid-19?**

Esta pesquisa tem como objetivo, refletir sobre as Demandas e desafios da educação a distância no contexto de Pandemia da Covid-19.

REFERENCIAL TEÓRICO:

PARADIGMAS NO SISTEMA EDUCACIONAL ALIADA PELA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DILEMAS FRENTE AO CONTEXTO DA COVID-19

Ao ponderarmos sobre o atual momento da COVID-19 e a educação na era da tecnologia onde tudo está disponível a partir de um simples clicar em aparelhos que dominam boa parte dos nossos dias, vale refletir nas palavras de HUNT E CALLARI (2010) que “vivemos em um momento histórico em que o mundo virtual tem um peso cada vez mais significativo no mundo real” (HUNT; CALLARI, 2010, p. 15).

PEDROSA (2020) afirma que é necessário que a tecnologia na educação não seja vista como apenas um objeto ou ferramenta auxiliar no processo de ensino, mas como um instrumento de intervenção na construção de uma sociedade igualmente democrática, capaz de produzir pensamentos críticos e intervir em certos determinantes. (SANTOS JOAQUIM; PESCE, 2016). No entanto, tamanho impacto transformador somente poderá ser observado caso haja políticas públicas eficazes para sua implementação com equidade, igualdade, responsabilidade e planejamento.

Ao pensar no atual contexto em que a educação está diante de um momento de muitas incertezas, nos deparamos por outro lado também com uma realidade em que “a educação brasileira vem sofrendo cortes, falta de investimentos constantes e o sucateamento tornando cada dia mais a educação obsoleta e precária, porém o país enfrenta diversos novos problemas na educação em função das paralisações por conta do novo coronavírus, SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19” (LUIGI; SENHORAS, 2020; MARANHÃO; SENHORAS, 2020).

Nessa perspectiva, CARLINI E TARCIA (2010) ressaltam que a EaD se refere a uma modalidade de educação na qual tanto os professores quanto os estudantes aprendem ou ensinam mesmo estando em locais distintos seja durante todo ou em grande parte do tempo. Porém, apesar dessa possível viabilidade, várias questões precisam ser consideradas para que essa alternativa seja efetiva para todos os estudantes, o que é um desafio enorme, especialmente considerando que muitos estudantes não possuem acesso aos

recursos tecnológicos a ser utilizados nesse contexto de isolamento social (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 20). Dessa forma, é importante ressaltar que as questões sociais, econômicas e culturais dos alunos, também influenciam diretamente nos resultados da aprendizagem.

Para além dessas questões e atreladas ao processo de implementação de tal alternativa diante do contexto da pandemia pelo COVID-19, cabe destacar que outros elementos merecem reflexão, dentre eles a formação inicial e continuada de professores para a atuação na educação a distância e a adequação do sistema de avaliação em função da modalidade de ensino em um período relativamente curto para se entrar em ação. Nesse sentido, KENSKI (2010) enfatiza que a EaD pode ser considerada uma cultura escolar diferenciada, exigindo novos mecanismos para o acompanhamento da avaliação da aprendizagem pelos estudantes.

Assim, os professores devem estar atentos e conscientes acerca do que afirma Schon “existem situações conflitantes, desafiantes, que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente não resolve problemas” (SCHON, 1997, p. 21). A mediação pedagógica quanto essas tecnologias fazem toda diferença, pois mais do que saber utilizar esses recursos, é saber como usá-los de forma dialética e em prol da educação.

Dessa forma, um elemento a se ponderar é a qualidade da relação entre professor e aluno na modalidade EaD visto a resposta as necessidades individuais demanda mais tempo, atenção, prontidão, afetividade etc. Caldeira (2013) enfatiza que o dia a dia em sala de aula está repleto de acontecimentos significativos, não só na vida do professor, mas também na do estudante, que no ensino a distância pode ocasionar prejuízos para essa relação.

Destaca-se que essa relação professor-estudante é essencial, inclusive, para sanar muitos dos problemas de aprendizagem dos estudantes que podem em alguns casos estar atrelados à metodologia utilizada

pelo professor, que geralmente é presença marcante no processo de avaliação definido por este (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 21).

Nesse íterim, Caldeira (2013) ressalta que as manifestações de afeto, que muitas vezes estão presentes na relação professor-estudante, podem contribuir tanto para o aprendizado do estudante quanto para a evolução do professor como educador.

ELEMENTOS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19

De acordo com XIAO E LI (2020), dentre os desafios encontrados nessa estratégia, a manutenção do link de acesso contínuo aos conteúdos e a dificuldade em manter os alunos atentos e concentrados bem como a dificuldade dos docentes em realizar leituras corporais e manter um ambiente mais interativo tornam a educação online desafiadora.

A gravidade dessa epidemia também revelou as deficiências das atuais instituições de ensino chinesas. XIAO E LI (2020), afirmam que, apesar do crescente desenvolvimento da Internet, apenas poucas instituições de ensino, entre todos os níveis educacionais, cultivaram a capacidade de incorporar ensino e aprendizagem online em seus currículos. A escassez de aplicativos ou software e as crescentes demandas não atendidas resultaram em interrupções significativas nas atividades de ensino. Tragicamente, a situação levou ao fechamento de algumas empresas de educação offline de renome. O que apreende.

IMPACTOS DA COVID-19 NAS ESCOLAS EM TODO O MUNDO

Na América, o Estados Unidos, devido ao seu caráter federativo, encontra-se em situações distintas quanto às estratégias utilizadas, mas a grande maioria adotou a educação mediada por tecnologias digitais. Em consulta às secretarias estaduais de educação, foi

possível constatar iniciativas nesse sentido, com diferentes níveis de engajamento público. O estado de Nova York (NYC Department of Education, 2020), criou políticas de equidade, por meio de acesso a equipamentos e internet. A cidade de Chicago possui uma página específica com inúmeros planos de ensino e atividades para todos os níveis da educação básica em formato .pdf (portable document format), em que se observa uma complexa estrutura de planejamento escolar para pais e responsáveis e que demandam apenas o tempo de download.

XIAO E LIU (2020) afirmam que a necessidade de respostas rápidas em situação de crise demonstrou que o setor educacional possui poucas iniciativas produzidas especificamente para ambientes escolares. A maioria dos softwares, por exemplo, são oriundos do setor corporativo e professores e alunos encontravam muitas dificuldades em desenvolver atividades pedagógicas em softwares de contexto empresarial.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Vamos, portanto, tratar da EaD com abrangência para a educação online e suas respectivas distinções que se constroem no contexto da pandemia. No Brasil, a legislação que trata do assunto possui uma concepção de EaD que reflete os referenciais teóricos internacionais. De acordo com o parágrafo 1º do Decreto nº 9057/2017: Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

HODGES et al. (2020) afirma que esta ideia de antagonismos de qualidade é recorrente em nível

mundial. Os autores afirmam ainda que, no contexto da pandemia do Covid-19, muitas instituições tem implementado respostas rápidas que envolvem equivocadamente as tecnologias como se fossem experiências de EaD. Segundo os autores, A EaD traz um estigma de qualidade inferior ao aprendizado presencial, apesar de pesquisas mostrarem o contrário. Os movimentos online das instituições no período da pandemia podem ajudar a consolidar essa percepção, sobretudo porque não se está fazendo EaD e sim obtendo-se o máximo de proveito de recursos e possibilidades no formato online.

Corroboramos os autores HODGES et al. (2020) quando afirmam que a educação remota online digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial.

Atender, por meio de tecnologias digitais, alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância, ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos, conforme afirmam MAIA E MATTAR (2008).

Já a educação remota emergencial, conforme afirmam HODGES et al. (2020) é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente

remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

Consideramos ainda que podem (e devem) ser estimulados convênios com empresas da área de tecnologias digitais que possuam aplicações e recursos possíveis de serem utilizados nas escolas de todos os níveis. No atual momento, inúmeras empresas já abriram o acesso gratuito aos seus aplicativos a alunos de diferentes partes do mundo. XIAO E LI (2020) mostraram que esses convênios, juntamente com investimentos públicos, foram fundamentais para o amplo acesso da população escolar chinesa às tecnologias digitais na educação.

A preocupação que se levanta a respeito de possível mercantilização da educação é real, conforme apontam COSTA E LIBÂNEO (2018), mas, sob a ótica da problematização, deve ser considerada sob a perspectiva de se apresentar proposições que desconstruam a dinâmica mercantil e fortaleçam o caráter público e universal da educação.

METODOLOGIA

O presente texto consiste em uma revisão de literatura do tipo Narrativa, e utilizamos bancos de dados científicos, para abarcar autores propostos. O intuito foi de trazer conteúdos relevantes à temática sobre as Demandas e desafios da educação a distância no contexto de Pandemia da Covid-19 com enfoque em várias teorias. Foi feita uma pesquisa analítica e bibliográfica de abordagem qualitativa sobre o assunto através de livros, artigos e em vídeos aulas dos bancos de dados como Pepsic, Scielo e Google Acadêmico.

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

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo PINTRICH E SCHUNK (2006) a motivação é o processo que nos dirige para o objetivo ou meta, que instiga e mantém nossa atividade. Na perspectiva defendida por esses autores a motivação é principalmente um processo, e não simplesmente um resultado, mediante determinado estímulo. Considerada em termos processuais, a motivação não é diretamente observável, sendo necessário inferir a partir de determinados comportamentos como a escolha entre atividades distintas, o esforço, a persistência, e a expressão dos sujeitos.

PRETI (2005) ao refletir sobre autonomia dos estudantes numa distância transacional contribui ao afirmar que o aluno, neste novo cenário, deve assumir para si a responsabilidade da sua própria formação, tendo autonomia e disciplina para o estudo compromissos de todo o processo educativo. MOORE E KEARSLE (2007) corroboram afirmando que a distância transacional representa oportunidade no processo de ensino e aprendizagem relacionada à autonomia, ou seja, quanto maior a distância transacional entre os agentes em função das variáveis diálogo e estrutura, maior a oportunidade para o aluno realizar seus estudos de forma autônoma. Assim, autonomia é o ideal a ser alcançado pelos alunos, como um indicativo de maturidade para a aprendizagem.

Diante do contexto de isolamento social pela pandemia que o processo de ensino e aprendizagem pelas ferramentas educacionais sejam assim constantemente observadas, acompanhadas e analisadas não somente pelo interesse dos alunos, mas também dos professores, que necessitam manter-se engajados frente ao desafio de aprender e ensinar. Essa premissa é essencial para um adequado aproveitamento de conteúdos a serem repassados e assimilados. Portanto, faz-se primordial o interesse em explorar, descobrir e desbravar as mais diversas formas de determinada ferramenta ou técnica, para que assim,

tanto os alunos, quanto os professores, estejam alinhados e preparados para os saberes a emergir (ROSO et al., 2015; SILVA; MELO; TEDESCO, 2018).

Podemos perceber que os estudantes mesmo com algum nível de dificuldades estão conseguindo se encaminhar e colocar-se em movimento de aprendizagem para a realização das atividades. Dessa forma, é preciso fomentar a importância de orientar e direcionar os estudantes para a apropriação desse formato de busca pelo conhecimento visto que é uma necessidade cada vez mais presente nas mais diversas atividades na vida contemporânea em nossa sociedade. Nesse sentido, KENSKI (2005) reitera que é preciso, aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva; capacitar os alunos não apenas para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, mas, principalmente, para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade (KENSKI, 2005, p. 103).

O mundo está em constante movimento, tudo se atualiza muito rápido, a todo o momento surgem novos métodos de ensino ou novos conceitos. Para manter uma educação de qualidade é preciso que todos os profissionais da educação discutam os problemas e busquem soluções coletivas. Nesse caso, melhorar a educação por meio das metodologias ativas (MORAN, 2017).

Por fim, cabe pontuar que cada indivíduo que compõe a escola tem sua função e responsabilidade, sejam eles o governo, professores, pais ou alunos. A escola é como uma engrenagem a falta de um elo, não pode avançar, e infelizmente é isso que é um fator preponderante na maioria das escolas que vem ocorrendo diante dos olhares de todos (AVELINO, 2020, p. 11). Ainda é cedo para avaliar a totalidade do contexto da educação no contexto da pandemia, mas caso a estratégia se mantenha vantajosa ou minimamente viável, como tem se mostrado nessa

realidade escolar até o momento, é preciso fomentar essa tendência de formato de ensino aliado em EAD ao ensino presencial no período pós pandemia para que contribuam de fato com uma educação emancipatória, transformadora e que de autonomia aos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reunir, de forma logicamente organizada e sequenciada, um vasto conjunto de informação relativo a temas essenciais sobre as Demandas e desafios da educação a distância no contexto de Pandemia da Covid-19, permitir-se-á que o tempo consumido pelos professores, em pesquisa de informação – base possa ser, agora, utilizado com vantagem noutras pesquisas de aprofundamento adicional e em actividades reflexivas de relacionamento teria-prática.

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

Conclui-se: que as discussões sobre educação a distância no contexto de pandemia da covid-19, dá-se mediante a tentativa de construir um modelo para direcionar as práticas escolar por intermédio do currículo, e constitui-se, assim, como um precioso auxiliar, tanto para futuros professores, como para todos aqueles que queiram atualizar os seu conhecimentos e aprofundar a sua formação.

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

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, B.; CORREIA, W.; CAMPOS, F. "Uso da Escala Likert na Análise de Jogos". **Anais do X Simpósio Brasileiro de Games**. Porto Alegre: SBC, 2011.
- AVELINO, W. F. "A escola contemporânea: um espaço de reflexão e crítica". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 3, 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.
- BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. H. "Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education". **VOX CEPR Policy Portal** [01/04/2020]. Disponível em: . Acesso em: 09/06/2020.
- CALDEIRA, J. S. "Relação Professor-Aluno: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem". **Anais do XI Congresso Nacional de Educação (XI EDUCERE)**. Curitiba: PUC-PR, 2013.
- CAPELO, R.; OLIM, D. "Preditores da qualidade de vida em estudantes do ensino secundário". **Interdisciplinarity in Social and Human Sciences**, vol. 5, 2016.
- CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. "Contribuições didáticas para o uso das tecnologias de educação a distância no ensino presencial". In: CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. **20% a distância e agora?: orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância no ensino presencial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- COSTA, Renata Luiza da; LIBANEO, José Carlos. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA A DISTÂNCIA: a mediação docente e as possibilidades de formação**. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, n. e180600, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-44698180600>. Acesso em: 05 maio 2020.
- CUNHA, M. B.; HENRIQUES, A. G.; ARAUJO, P. S. R. "Metodologia para fiscalização de programas de inclusão digital com foco na avaliação independente de seus resultados". **Communication Policy Research Latin America**, vol. 10, 2016.
- FARIZA, I. "Lições de 1918: as cidades que se anteciparam no distanciamento social cresceram mais após a pandemia". **El país** [30/03/2020]. Disponível em: . Acesso em: 09/06/2020.
- FERREIRA, R. B. A. S.; SILVA, I. M. M. "Didática no contexto da educação a distância: quais os desafios?" **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, vol. 8, 2009.
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. Formação, trabalho e aprendizagem. In: **Tradição e inovação nas práticas docentes**. Lisboa: Edições Sílabo, 2015.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.
- HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 11 maio 2020.
- HUNT, T; CALLARI, A. **O poder das redes sociais**. São Paulo: Editora Gente, 2010.
- JHU – John Hopkins University. Center for Systems Science and Engineering. "COVID-19 Dashboard". **John Hopkins University Website** [14/05/2020]. Disponível em: . Acesso em: 05/06/2020.
- KENSKI, V. M. "Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais a distância". In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (orgs.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- KENSKI, V. M. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. São Paulo: FE/USP. 2005.
- LIMA, J. D. "O distanciamento social como redutor de contaminações". **Nexo Jornal** [17/03/2020]. Disponível em: . Acesso em: 05/06/2020.
- LUIGI, R.; SENHORAS, E. M. "O novo coronavírus e a importância das Organizações Internacionais". **Nexo Jornal** [17/03/2020]. Disponível em: . Acesso em 05/06/2020.
- MAIA, Carmem, and João Mattar. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. Pearson Prentice Hall, 2008.
- MARANHÃO, R. A.; SENHORAS, E. M. "Pacote econômico governamental e o papel do BNDES na guerra contra o novo coronavírus". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 4, 2020.
- MOORE, M. G. KEARSLE, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2007.

NICHOLSON NR Jr. "Social isolation in older adults: an evolutionary concept analysis". **Journal of Advanced Nursing**, vol. 65, n. 6, 2009.

NYC Department of Education, 2020. **Coronavirus Update**. Disponível em: <https://www.schools.nyc.gov/school-life/health-and-wellness/coronavirus-update>. Acesso em: 11 maio 2020.

OLIVEIRA, H. V; SOUZA, F. S. "Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19)". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

PEDROSA, G. F. S. "O uso de tecnologias na prática docente em um pré-vestibular durante a pandemia da COVID-19". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 6, 2020.

PERA, G. "Ano letivo poderá ter menos de 200 dias". **Portal do MEC** [01/04/2020]. Disponível em: . Acesso em: 04/06/2020.

PINTRICH, P. R; SCHUNK, D. H. "Motivación en contextos educativos". In: **Teoría, investigación y aplicaciones**. Madrid: Pearson Educación. 2006.

PRETI, O. **Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões**. Cuiabá: Nead/UFMT, 2005.

ROSO, C. C; SANTOS, R. A.; ROSA, S. E; AULER, D. "Currículo temático fundamentado em FreireCTS: engajamento de professores de física em formação inicial". **Revista Ensaio**, vol. 17, n. 2, 2015.

SANTOS JOAQUIM, B.; PESCE, L. "As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação nos Contextos da Educação de Jovens e Adultos: Uma Revisão de Literatura (2007-2014)". **Olhares**, vol. 4, n. 1, 2016.

SCHON, D. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SENHORAS, E. M. "Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

SILVA, T. S. C.; MELO, J. C. B.; TEDESCO, P. C. A. R. "Um modelo para promover o engajamento estudantil no aprendizado de programação utilizando gamification". **Revista Brasileira de Informática na Educação**, vol. 26, n. 03, 2018.

SOARES, I. "Como o distanciamento social ajuda a frear a disseminação do coronavírus". **GaúchaZH** [17/03/2020]. Disponível em: . Acesso em: 04/06/2020.
XIAO, Chunchen and Yi Li. 2020. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. In: DAS,

Veena; KHAN, Naveeda (ed.). **Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities**, American Ethnologist website. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focusedconcerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-education-in-china>. Acesso em: 01 maio 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Planejamento e Métodos. 2ª edição. Porto Alegre: Editora Bookman, 2001.

ZONTA, R.; ROBLES, A. C. C; GROSSEMAN, S. "Estratégias de enfrentamento do estresse desenvolvidas por estudantes de medicina da Universidade Federal de Santa Catarina". **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 30, n. 3, 2006.

AFRIKA, AFRIKANIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO SOCIO-ECONOMICO NA CONTEMPORANIDADE

AFRIKA, AFRIKANITY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE SOCIOECONOMIC CONTEXT IN CONTEMPORANITY

Frederico Paulo Jorgina ¹

RESUMO

O presente artigo trata dos desafios e perspectivas dos governos afrikanos. A África vive numa situação que a sua história foi aprisionada, manipulada, ocultada pelo colonizador é limitado dos seus objectivos, os mesmos são traçados por instituições internacionais que comandam a economia e influenciam negativamente certas políticas não agradáveis, fomentando assim os conflitos para cada vez mais fragilizarem as políticas internas dos governos afrikanos, que muitos deles desrespeitam os direitos humanos, influenciado na marginalização do seu próprio povo. Parafreando Mbeki(2001), Wade (2002), entre outros, consideram que a transformação estrutural e sistemática da África passa pela construção de sociedades mais abertas, mais democráticas, mais transparentes, mais participativas e mais justas. Todavia, Fátima Roque (2005, 2012), sustenta que o sucesso da transformação de AfriKa depende da superação dos obstáculos de pobreza extrema, exclusão social e analfabetismo; frágil harmonia social, política e militar; corrupção, abuso de poder; fracas estruturas políticas e sociedades civis pouco desenvolvidas; discriminação de género, de classes e entre a cidade e meio rural; infra-estruturas debilitadas; desemprego estrutural e demasiada dependência do sector público; dívidas externas insustentáveis e problemas nas contas de capital.

PALAVRAS-CHAVE: Afrika. Desafios. Contemporanidade.

ABSTRACT

The present article treats of the challenges and perspectives of the governments afrikans. África lives in a situation that its history was arrested, manipulated, hidden by the colonizator is limited of their objectifs, the same ones are drawn by international institut they command the economy and they influency negatively certain politics not available, fomenting the conflicts for more and more to distroing the domestic policies of the governments afrikans, that many of them disrespect the human rights, influenced in the marginalization of our own people. Paraphrasing Mbeki(2001), Wade (2002), they consider that the structural transformation and systematic of Afrika, go by the construction of societies more open, more democratic, more transparent, more participatives and fairer. Though, Fátima Roque (2005, 2012), it sustains that the success of the transformation of AfriKa depends on the superation of the poverty obstacles exalts, social exclusion and illiteracy; fragile social harmony, politics and soldierly; corruption, abuse of power; weak structures politics and civil associations little developed; gender discrimination, of classes and among the city and half rural; weakened infrastructures; structural unemployment and too much dependence of the public sector; unsustainable foreign debts and problems in the capital accounts.

KEYWORDS: Afrika. Challenges. Contemporanity.

¹Doutorado em História pela ACU - Absolute Christian University, Mestre pela Universidade Marien Nguabi- kongo Brazaville na opção de didáctica de história e ciências sociais; Licenciado em ciências de educação na opção de ensino de história pela Universidade Agostinho Neto, no instituto superior de ciências de educação de Cabinda; Professor de História e Metodologia de História pela escola de formação de professores e no Instituto Superior politécnico do soyo; investigador em questões de história de Afrika de modo particular Angola. Contacto: **E-mail:** manguitukulufpj@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/2599571464052193. **Nº de telefone:** 00244 928 78 65 70, 00244 993857340.

INTRODUÇÃO

A Afrika é o berço de humanidade» esta é a expressão mais veiculada pelos muitos especialistas de história. O que acontece, verdadeiro sentido da frase numa acção prática da realidade objectiva dos factos não é vivido. Encarrado o continente afrikano como uma região sem história e sem futuro (visão ocidental, que não condiz a verdade desta veracidade de facto), tendo em conta enormes situações que o aflingem as populações: fome, guerras civis, conflitos étnicos, epidemias e outras situações que confirmam o subdesenvolvimento em Afrika sobretudo na Afrika subsariana ocupa uma região de 80% do continente e reúne 47 países. Sua população é predominantemente negra e cristã. É a área mais pobre do planeta, com indicadores socioeconómicos que estão entre os piores do mundo além disso, os países sofrem com epidemias: a região concentra 70% dos casos de Aids e 90% de malária registrados no mundo. Na realidade este quadro comprometedor tem levado muitos a procurar soluções ideias para que Afrika se afirma na escala mundial. Sabe-se que alguns políticos embora sem sucessos em várias tentativas, não tem baixado os braços, trabalhando para desenvolverem o continente na recuperação dos valores perdidos, reconstruir as estruturas humanas e materias que foram destruídas pela instabilidade que agitou e agita o continente. O continente alberga quase 9% das reservas globais de petróleo. A exportação de minérios valiosos, como estanho, cobalto, níquel, cromo e ouro, move a economia de muitos países. Os países que mais sofrem com os conflitos são: Líbia, Nigéria, Somália e Mali lutam contra grupos terroristas. Sudão do Sul e República Centro-Africana estão em guerra civil. Já na República Democrática do Congo há disputa por riquezas minerais. A Afrika tem 17 milhões de refugiados e a maior parte dos deslocamentos acontece

entre os países vizinhos, mas muitos cruzam o Mediterrâneo para chegar à Europa.

O artigo tem como objectivo geral analisar as várias situações do âmbito socio-económico-político, baixa sustentável das condições de vida dos afrikanos.

Objectivo específico: Reflectir nas possíveis soluções do continente em aspectos inerentes ao subdesenvolvimento pobreza, jogos do poder, discriminações, corrupção, total dependência ao mundo exterior, assimetrias e outros males que aflingem a Afrika.

O objecto de estudo em causa: Desafios e perspectivas de Afrika, afrikanidade no contexto socio-económico na contemporaneidade. Com base a este objecto de estudo tivemos algumas perguntas em reflexão que ajudou desenrolar a pesquisa científica na perspectiva da África, afrikanidade: Quais as principais causas do subdesenvolvimento de Afrika?

Para responder a pergunta, enunciou-se as seguintes hipóteses, servindo de respostas prévias: Os países afrikanos dotam ao longo dos anos a dependência das políticas económicas externas; Falta de boas políticas internas e externas, unidade, responsabilidade dos líderes afrikanos; Presença de conflitos internos em Afrika; influência de potências mundiais na corrida de exploração dos recursos naturais; falta de uma boa gestão dos recursos naturais pela parte dos líderes afrikanos; Ainda vivemos na era duma nova colonização atendendo as políticas dotadas pelos líderes afrikanos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Afrika, Afrikanidade. Sendo afrikano e professor de história de Afrika, trouxe essa abordagem em formas de reflectirmos os diversos desafios que vivemos no âmbito socio-cultural, político, institucional e económico, com as respectivas discriminações, assimetrias, etc. Esses problemas que a Afrika vive é

apontado em várias obras dos vários autores afrikanos e estrangeiros com seus pontos de vistas diferentes sobre a questão em referência.

Parafrazeando a economista lusa Fátima Roque, no livro *África, a NEPAD e o futuro*, editado em 2007, alguns desses estudos enfatizam a deterioração em muitos dos países que constituem este continente, dos indicadores de desenvolvimento humano, económico, financeiro, institucional e sectorial, ao mesmo tempo que evidenciam o comportamento deficiente de determinadas indicadores qualitativas relacionadas com a paz, a reconciliação, a legitimidade democrática e a governabilidade política, a desigualdade e a discriminação (ROQUE 2012: 25-26).

No entanto, refere-se aos vários factores que estão na base da problemática da pobreza, do atraso e marginalização de África, de exclusão social e da discriminação da maioria das suas populações, os antigos presidentes sul-afrikanos e tanzaniano Thabo Mbeki e Benjamim Mkapa consideraram durante o Fórum Económico Mundial, realizado em Davos, em 2001, que os conflitos armados, os movimentos migratórios, a falta de humanismo, a corrupção e a incompetência de muitas lideranças africanas têm contribuído, em parte, para despoletar as crises contínuas e manter o subdesenvolvimento em que a maioria dos países se encontra.

A outra obra intitulada o desenvolvimento do continente afrikano na era da mundialização, editado em 2005, Fátima Roque, considera que papel igual deve ser atribuído à escravatura, à cobiça internacional, aos jogos de poder, à exploração, à manipulação de governos e das multinacionais, ao comércio corrupto de armas e à atribuição de comissões avultadas para a manutenção de negócios duvidosos (ROQUE 2005: 21; 2012: 26).

A mesma autora supracitada aponta características que são comuns aos países africanos envolvidos em conflitos ou em situação recente de reconstrução pós-conflito: Deterioração dos indicadores

sociais e crescente desigualdade na distribuição dos rendimentos, da riqueza e das oportunidades, Défice fiscal elevado e grave desequilíbrio na balança de pagamentos, Descordenada e insustentável dívida externa e serviço da dívida, Inflação elevada e controlo ineficiente das despesas públicas, com despesas importantes não incluídas no orçamento e com desfastamento nas contas fiscais, quase total destruição das infra-estruturas físicas e sociais, sérias rupturas no mercado e desagregação regional e provincial, total desconfiança nas reformas económicas e insatisfação generalizada com a corrupção ao nível do Estado, do Governo e das Forças Armadas (ROQUE 2005: 23).

Portanto, muita insatisfação e frustração reina por parte dos afrikanos em relação aos líderes políticos e por estes não terem encontrado respostas adequadas aos problemas estruturais que os afectam, tornam urgente transformar África de forma a construir-se sociedades mais democráticas, participativas, justas, desenvolvidos e pacíficas.

DESAFIOS DOS GOVERNOS DE AFRIKA NO PONTO DE VISTA SOCIO-ECONOMICO

Relata-se claramente os principais desafios que os governos afrikanos enfrentam em pleno século XXI, são eles: Consolidar a legitimidade interna e cooperar activamente na construção do Estado-Nação, reduzir a pobreza e a exclusão social, garantir a segurança e promover a confiança, equilibrar os custos e os benefícios da transformação para um desenvolvimento inclusivo e da integração nas áreas social, política, económica e institucional. Mais para isso, é preciso que os governos melhorarem a prevenção e gestão de conflitos, dotar a governação democrática e gestão transparente, tolerância para a diversidade política e cultural, Respeito pelos direitos humanos, Promoção do papel da mulher em todas as actividades, economias de mercado socialmente orientadas e responsáveis, legislação e instituições

adequadas a um desenvolvimento de rosto humano, governabilidade e transparência, incluindo, códigos de conduta e declarações de património para os dirigentes a nível central, regional e local, fortalecimento dos serviços de inspecção, desempenho efectivo com independência dos poderes políticos, da alta autoridade contra a corrupção, dos vários tribunais e dos Comissários para a fiscalização dos direitos humanos.

PERSPECTIVAS DOS GOVERNOS DE AFRIKA NO CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO E POLÍTICO

Aponta-se alguns indicadores fundamentais na perspectiva de transformação sustentável político económico da Afrika do séc. XXI:

Construir um continente em paz e unido à volta de objectivos e valores comuns, o que implica eleger governos eficientes, transparentes e responsáveis perante o eleitorado, Garantir e proteger os direitos básicos e liberdades, incluindo a igualdade de oportunidades para todos e a capacitação empoderamento dos mais desfavorecidos, Promover o papel da mulher em todas as actividades, estabelecer a paz nacional, regional e continental, baseada na tolerância honesta da diversidade, bem como desenvolver uma visão humanista da sociedade e da política.

No contexto económico: Conceber e aplicar estratégias de desenvolvimento sustentado ao longo prazo, assegurar a estabilidade macro-económica e promover um ambiente propício ao investimento privado nacional, regional e estrangeiro, promover um padrão equitativo de distribuição do rendimento e da riqueza, bem como de desenvolvimento regional e provincial, promover o crescimento equitativo e sustentado, bem como o desenvolvimento social, através de disciplina fiscal, desenvolvimento dos recursos humanos, investimento directo estrangeiro e redução da dívida externa; reduzir progressivamente a incidência de pobreza e exclusão social, apostar na

cooperação produtiva regional e internacional para facilitar uma participação mais efectiva na economia global.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Os factos foram analisados mediante o uso de métodos do nível teórico específico tais como, análise documental, dedutivo é um dos métodos que nos permitiu na recolha de alguns documentos tais como documentos administrativos; método do nível empírico tais como observação não participante que nos permitiu observar indireitamente o desenrolar de factos que trouxemos na objectividade em correlação ao objecto pesquisado; a pesquisa bibliográfica permitiu a recolha de algumas referências analisadas, discutidas cientificamente e publicadas; também se fez o uso da entrevista estruturada aberta em que o entrevistado era livre ao exprimir sobre o objecto em estudo. Dentro desta, entrevistamos alguns professores de história. Relativamente aos tipos de pesquisa, ela é de natureza qualitativa de abordagem descritiva e histórica que permitiu-nos descrever, compreender e explicar os acontecimentos passados com base às informações já existentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O baixo nível de industrialização e a dependência de exportação de commodities fragilizam sua economia. Esse modelo favorece as elites locais e as multinacionais. Ainda há indícios de problema da corrupção em Afrika sendo um dos factores que trava o desenvolvimento do continente.

Entre século XV e XX, o continente africano sofreu os efeitos da colonização, visivelmente com acontecimento da pilhagem dos recursos naturais e a imposição de fronteiras artificiais. A economia ainda é dependente do exterior.

A colonização gerou rivalidades internas ainda não superadas. Disputas por poder, terras e recursos

naturais, somadas à miséria, os conflitos. Grupos terroristas se instalaram em muitos países.

A falta de unidade dos líderes africanos faz com que haja o fracasso do desenvolvimento sustentável no contexto político, económico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O continente sofreu a invasão colonial total no século XIX na conferência de Berlim, com a divisão geográfica injusta das fronteiras entre os países. Com o tráfico de humanos e devido a uma série de factores históricos e políticos que fomentaram a pobreza e os conflitos armados na região.

Portanto, para possível solução do desenvolvimento do continente de modo particular África subsariana é preciso em primeira instância que os governos africanos e o próprio povo de África estejam unidos, deixem de ser influenciados pelos países avançados para que tracemos as boas políticas sociais económicas internas que vão facilitar o desenvolvimento sustentável abrangente ao todo continente africano. Por isso, defendemos a África, africanidade. Isto quer dizer que África é uma dádiva para os africanos, possuímos uma cultura diferente dos outros, a sua própria realidade baseado no valor da tradição relacionada no princípio da democracia e pelo respeito do ser humano. É nesta sustentabilidade das ideias a razão que os africanos possam assumir tratar os seus assuntos internos na procura das melhores vias do desenvolvimento do continente. Embora algumas políticas influenciadoras dos países avançados acabam por travar as boas iniciativas para desenvolvimento de África. Interferindo e fomentando os problemas internos dos africanos, aproveitando assim explorar os recursos naturais de África.

REFERÊNCIAS

Agenda de desenvolvimento sustentável 2030, incluindo os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável. New York, United Nations, 2015.

BERGGRUEN Nicolas e GARDELS Nathan, 2013 (1.ª edição), *Governança inteligente para o século XXI*. Lisboa, Prisa Edições.

BARBOSA, Muryatan. A perspectiva Africana de Joseph Ki-Zerbo. In: MACEDO, José Rivair (Org.). O pensamento africano no século XX. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

HERNANDEZ, Leila Gonçalves. A itinerância das ideias e o pensamento social africano. Anos 90, Porto Alegre, v.1, n.40, p.195-225, dez., 2014.

IRELE, Francis Abiola. Négritude et condition africaine. Paris: Karthala, 2008.

Mecanismo africano de avaliação pelos pares (APRM), União Africana (UA), Durban, África do Sul, Julho de 2002.

JAMES, Cyril Lionel Robert. A History of Pan-african Revolt. Oakland: PM Press, 2012.

M'BOKOLO, Elikia. África Negra – história e civilizações: tomo II (do século XIX aos nossos dias). Salvador: EDUFBA, São Paulo: casa das Áfricas, 2011.

MBEMBE, Achille. “As formas Africanas de Auto-Inscrição”. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, n. 1, p.171-20, 2001.

MUDIMBE, Yves V. A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Mangualde: Ed. Pedago, 2013.

Nova Parceria para o Desenvolvimento Sustentado de África (NEPAD), União Africana (UA), Lusaka, Julho de 2001.

ROQUE Fátima Moura, 2012 (2.ª edição), *África, a NEPAD e o Futuro*. Luanda, Texto Editores.

-----, (Coord.), 2005, *O desenvolvimento do continente africano na era da mundialização*. Coimbra, Edições Almedina.

O DIREITO AO SILÊNCIO E O DEVER DE COLABORAÇÃO DO ARGUIDO NA ACÇÃO CRIMINAL NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

THE RIGHT TO SILENCE AND THE DEFENDANT'S DUTY TO COLLABORATE IN CRIMINAL ACTION IN THE ANGOLAN LEGAL ORDINANCE

Inácio Mulenga Wimbo Katulumba ¹

RESUMO

O direito ao silêncio e o dever de cooperação do arguido na ação criminal no ordenamento jurídico angolano enquadra-se de forma geral na ciência de Direito Processual Penal no capítulo das provas e meios de prova. São susceptíveis de interrogatório ou entrevista forense, toda pessoa suspeita de ter incorrido numa acção ou omissão que constitua infração criminal mediante a previsão legal. Neste texto, limitamo-nos ao interrogatório de arguido constituído (art.º 249.º do Código de Processo Penal Angolano). Os padrões de civilidade e urbanidade constituem pressupostos onto-antropológicos de qualquer investigador forense. O investigador age como pedagogo que sabe ser, estar e ser com o outro, como orienta o Relatório Jaques Delors. Consequentemente, o entrevistado é tratado como ser humano, livre, titular de direitos fundamentais consagrados em diplomas nacionais e internacionais que Angola aprovou e ratificou nos termos da lei. A Constituição da Republica de Angola é bastante clara ao preconizar a inadmissibilidade das provas obtidas por via de tortura ou meios ilícitos (art. ºs 31.º, 32.º da Cosntituição da República de Angola). Quer dizer, deve-se ser bastante racional para que o procedimento da entrevista não passa ser interpretado como meio de tortura. Entendamos aqui, tortura não apenas a física, mas seja qual for (psicológica, verbal ou moral). A entrevista não abre mão a outros princípios nobres do direito probatório, como a presunção de inocência, a legalidade e legitimidade da prova, a não auto-incriminação que desemboca no direito ao silêncio e, **este é a base da incidência do nosso tema a apresentar.**

PALAVRAS CHAVES: Direito; Silêncio; Interrogatório; Arguido; Ordenamento Jurídico Angolano; Entrevistador.

ABSTRACT

The defendant's right to silence and the duty of cooperation in criminal proceedings in the Angolan legal system generally fits into the science of Criminal Procedural Law in the chapter on evidence and means of proof. Any person suspected of having committed an action or omission that constitutes a criminal offense under the legal provision is susceptible to interrogation or forensic interview. In this text, we limit ourselves to the questioning of a constituted defendant (article 249 of the Angolan Criminal Procedure Code). The standards of civility and urbanity constitute onto-anthropological assumptions of any forensic investigator. The researcher acts as a pedagogue who knows how to be, be and be with the other, as the Jaques Delors's Report orients. Consequently, the respondent is treated as a human being, free, holder of fundamental rights enshrined in national and international diplomas that Angola approved and ratified under the terms of the law. The Constitution of the Republic of Angola is quite clear in recommending the inadmissibility of evidence obtained through torture or illegal means (articles 31, 32 of the Constitution of the Republic of Angola). That is, one must be quite rational so that the interview procedure is not interpreted as a means of torture. Let us understand here, torture is not only physical, but whatever (psychological, verbal or moral). The interview does not give up other noble principles of evidential law, such as the presumption of innocence, the legality and legitimacy of the evidence, the non-self-incrimination that leads to the right to silence, and this is the basis for the incidence of our theme to be presented.

KEYWORDS: Law; Silence; Interrogation; Defendant; Angolan Legal System; Interviewer.

¹ Doutorando em Ciências Jurídicas pela ACU - Absolute Christian University, Pós-Graduado *Latu Sensu* em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília, Licenciado em Ciências Jurídico-Forenses pela Faculdade de Direito da Universidade Católica de Angola. **E-mail:** Katulumba79@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/3973810228894231

INTRODUÇÃO

O direito ao silêncio é privilégio de o arguido devidamente constituído nos termos legais, tem e pode exercê-lo. Consiste na sua essência na não auto-incriminação ou melhor, o arguido não pode ser obrigado, nem deve ser condicionado a contribuir para a sua própria incriminação, isto é, tem o direito a não ceder ou fornecer informações ou elementos que o desfavoreça, ou a não prestar declarações, sem que do silêncio possam resultar quaisquer consequências negativas ou ilações desfavoráveis no plano da valoração probatória.

OBJETIVO

Desenvolver uma contribuição a respeito do direito ao silêncio do arguido em ações criminais no ordenamento jurídico angolano.

Para BELEZA & PINTO (2017, p. 119), o privilégio contra a não auto-incriminação e o direito ao silêncio são sinónimos. Nutrem entre si uma íntima relação. Este direito implica que o arguido possa recusar-se a praticar actos lesivos à sua defesa, tanto pelo direito de não prestar declarações como pela recusa em fornecer certo tipo de provas: não pede sobre ele um dever de colaboração. A Constituição da República de Angola, ao contrário das constituições dos Estados Unidos da América, EUA, Brasil e Espanha, não contem uma consagração expressa do direito a não auto-incriminação ou direito ao silêncio. Não obstante a isso, o alcance daquele direito é sufragado no art.º 14.º, n.º 3 al. g) do Pacto Internacional do Direitos Civis e Políticos de 1966 que Angola ratificou e por consequência do art.º 13.º, n.ºs 1 e 2 do art.º 26.º, ambos da Constituição da República de Angola.

METODOLOGIA

Pautaremos pelos métodos relacionados com a teoria geral do conhecimento científico que incluem a indução e dedução, teórico prático do geral ao particular e vice-versa, como específico da metodologia da investigação jurídica, histórico-lógico e jurídico comparado na interpretação das normas jurídicas que impera na legislação angolana e internacional.

O presente texto apresenta os contornos dos direitos inerentes a condição de arguido sobretudo no direito ao silêncio.

Para tornar a pesquisa possível e atingirmos os objetivos traçados, a base dessa pesquisa tem como ponto de partida a busca bibliográfica, documental em revistas, redes eletrônicas, jornais oficiais da República de Angola e do mundo.

DIREITO AO SILÊNCIO NA ORDEM INTERNA ANGOLANA E SEU ENQUADRAMENTO

É conhecida a famosa advertência de Miranda acolhida pela “Corte Suprema dos Estados Unidos, em 1966, no caso Miranda vs Arizona (384 U.S. 436). Hoje, quem de nós nunca ouviu nos filmes, séries de investigação criminal americana “You have the right to remain silent”. RAMOS apud DA ROSA (2017, p. 410).

O direito ao silêncio deve ser claramente formalizado ao interrogado ou entrevistado. Há obrigatoriedade do entrevistado/interrogado ser advertido do direito ao silêncio. Não obstante a isto, em Angola o direito não está presente na consciência colectiva como no caso americano e, por isso, revelamos de interesse e oportunidade essa abordagem e concretiza-la face aos princípios constitucionais e do Código de Processo penal de Angola. Segundo BELEZA (2001, pp. 118-136), pensamento por nós perfilhado, o privilégio contra a auto-incriminação ou direito ao silêncio significa que o arguido não pode ser obrigado, nem deve ser condicionado a contribuir para a sua própria incriminação, isto é, tem o direito a não ceder ou fornecer informações ou elementos que o

desfavoreça, ou a não prestar declarações, sem que do silêncio possam resultar quaisquer consequências negativas ou ilações desfavoráveis no plano da valoração probatória.

Ainda no direito comparado, segundo DA Rosa (2017, p. 410), Manual de formação em Direitos Humanos para as Forças Policiais editado pela ONU sublinha a respeito que “não será exercida qualquer pressão, física ou mental, sobre os suspeitos, testemunhas ou vítimas, a fim de obter informação”.

O direito ao silêncio implica que o arguido possa recusar-se a praticar atos lesivos à sua defesa, tanto pelo direito de não prestar declarações como pela recusa em fornecer certo tipo de provas: não pende sobre ele um dever de colaboração.

A Constituição da Republica de Angola, ao contrário das constituições dos EUA, Brasil e Espanha, não contem uma consagração expressa do direito a não auto-incriminação ou direito ao silêncio. Não obstante a isso, o alcance daquele direito é sufragado no art.º 14.º, n.º 3 al. g), do Pacto Internacional do Direitos Civis e Políticos de 1966 que Angola ratificou e por consequência do art.º 13.º, nºs 1 e 2 do art.º 26.º, ambos da Constituição da Republica de Angola, o que não se coloca dúvida quanto a sua dignidade constitucional.

Assim, como diz BELEZA (1998, pp. 51-52), o arguido pode comportar-se como mero espectador que observa como terceiros lidam com o seu caso, não sendo responsável por esta atitude passiva (não tem o dever de colaborar) nem podendo ser por ela penalizado (não tem o ónus de colaborar)”.

O art.º 67.º do Código de Processo Penal de Angola, apresenta o catálogo dos direitos atinentes ao arguido. Na alínea d) daquela norma, lê-se: “não responder às perguntas que lhe forem feitas nem sobre os factos que lhe forem imputados nem sobre o conteúdo das declarações que acerca deles prestar”. Tanto no primeiro interrogatório efectuado pelo Ministério Público ou nos interrogatórios adicionais

bem como no interrogatório em sede de julgamento, o direito referido pode ser exercido pelo arguido sem que disso resulte uma consequência.

No Código de Processo Penal de Angola, podemos identificar três casos em que a lei impõe a colaboração obrigatória do arguido.

Surge em primeiro lugar a cláusula geral do dever de sujeição do arguido a exames e a diligências de provas previstas na lei (art.º 68.º, al. c), do Código de Processo Penal de Angola).

Em segundo lugar, o dever do arguido responder com verdade as perguntas sobre a sua identidade e seus antecedentes criminais (art.º 68.º, al. b e art.º 166.º, al. b.) 2), do mesmo Código, sob pena de incorrer em responsabilidade criminal, isto é, podendo ser crime de desobediência ou falsas declarações (art.ºs 242.º e 339.º do Código Penal Angolano).

Em terceiro lugar, o dever de sujeição do arguido a perícias médico-legais e forenses quando ordenados por uma autoridade judiciária (art.º 68.º, al. c), do Código de Processo Penal).

Quanto a comprovação da identidade do arguido é de particular importância por justificar a prossecução do processo penal na pessoa certa e, ainda porque se entende que este conjunto de informações não se relaciona directamente com sua culpabilidade.

Importa relembrar que o estado civil das pessoas (ar.º 25.º do Código Civil Angolano) compreende a dimensão política, familiar e individual. Ou melhor, na primeira perspectiva compreende saber se se está perante um cidadão ou não nos termos do art.ºs 2.º e 9.º da Lei n.º 2/16, de 15 de abril, Lei da Nacionalidade. Na segunda acepção, afigura-se o parentesco a começar pelos progenitores e na terceira acepção, o estado civil individual corresponde a ser solteiro, casado, divorciado ou viúvo nos termos legais (art.º 24.º a contrário sensu, art.º 74.º e seguintes, 112.º e seguintes, 197.º e seguintes, todos da Lei n.º 1/88, de 20 de fevereiro, Lei que aprova o Código da Família).

Quanto aos antecedentes criminais, o legislador, querendo limpar a água voltou a pisar no poço com os pés sujos, isto é, houve preocupação premente de adequar o Código de Processo Penal de Angola aprovado pela Lei n.º 39/2020, de 11 de Novembro, Lei que substituiu o anterior Código Penal de Portugal de 1929 que vigorou até 11 de Fevereiro de 2021, aos paradigmas constitucionais, acabou por redundar na lesão do princípio *nemo tenetur se ipsum accusare* que estabelece que ninguém pode ser obrigado a contribuir para estabelecer ou agravar a sua própria culpabilidade. O entendimento originário do privilégio que anteriormente frisamos.

Obrigar o arguido a declarar os seus antecedentes criminais caso os tenha de forma positiva e analisados os critérios fixados por lei pode ocorrer a aplicação da cominação da reincidência (art.º 77.º do Código Penal Angolano) sendo esta uma circunstância agravante modificativa especial.

O direito ao silêncio, como acima se referiu, no ordenamento jurídico angolano não é absoluto, mormente a determinação do seu alcance não é consensual a nível da doutrina. Segundo BELEZA & PINTO (2016, pp. 133), se por um lado, o arguido é sujeito processual, por outro, é também objecto de medidas de coacção ou meios de prova. O arguido constitui um meio de prova em duplo sentido: material, através das suas declarações prestadas sobre os factos; e formal, na medida em que o seu corpo pode ser objecto de exames. Por outro lado, consagra a al. c) do art.º 68.º do Código de Processo Penal de Angola “submeter-se às diligências de prova e às medidas de coacção e garantia patrimonial ordenadas pela entidade competente, nos termos da lei”. Ora, tal sujeição, nos termos referidos na lei, não deverá ser conseguida mediante ofensa à integridade física ou moral das pessoas sob pena da mesma prova ser considerada proibida. Deverá resultar da integral liberdade aceitação do arguido.

O direito ao silêncio ainda reveste uma dimensão tática da defesa. De sorte que de acordo aos interesses do arguido deverá responder o que lhe convier. Contudo, nos tribunais angolanos a defesa pouco explora este recurso, arriscando com margem de dúvida razoável que o arguido angolano fale mais do que devia e contribui para a sua autoincriminação.

DIREITO A NÃO AUTO-INCRIMINAÇÃO

A prova como direito das partes implica o respeito das fronteiras. O grande mérito da não auto-incriminação consiste em que o suspeito ou indiciado tem o direito de não produzir prova contra si. Logo, não poderá ser obrigado a participar da reconstituição de um crime, ser obrigado a fornecer matéria genética (sangue, esperma, saliva, cabelo, suor etc.) para ser submetida a exames laboratoriais, nem fornecer padrões gráficos de próprio punho para fins comparativos. Porém, esse direito negativo do suspeito não impede que os órgãos de Polícia Criminal, OPCs, (art.º 55.º e seguintes do Código de Processo Penal), possa investigar por outros meios e usar outras táticas de criminalística desde que se enquadrem no padrão legal.

O recolhimento do material genético (bio informação: cabelos, sangue, DNA, unhas, saliva, esperma, dentes, etc.) deixado na cena do crime é plenamente admissível em decorrência do levantamento dos vestígios na inspecção do local do crime. Esta diligência levada a cabo pelos peritos do Laboratório de Central de Criminalística de Angola, LCCA, não precisa e nem exige autorização judicial. KATULUMBA (2019, p. 61).

A dimensão do direito da não auto-incriminação tem a sua tutela constitucional na al. g) do art.º 63.º da Constituição da República de Angola.

O direito a não auto-incriminação vai além de se permanecer calado porque se assim fosse, não seria necessário o abordar de forma autónoma. Este direito

indica a possibilidade de o sujeito não colaborar com a investigação ou instrução criminal. Nem pode ser obrigado a produzir prova contra si mesmo durante a instrução processual (*nemo tenetur se detegere*). Cabe ao Estado provar dentro das regras, os factos que aduz e em todos os casos prevalecer a esfera da liberdade do sujeito suspeito.

Há um problema no exercício deste direito funcionando até certo ponto em termos de investigação criminal como faca de dois gumes. Pode implicar disposições cognitivas desfavoráveis. A “mentalidade inquisitória que se reveste ainda em certa medida o nosso sistema (divergência entre o direito no livro e na prática ou vivo) que pode levar a utilização da regra “quem não deve não teme” com isso aumentar os mecanismos de busca da ilusória verdade real”. Daí que será na maior parte das vezes arriscada a não colaborar com a investigação criminal, justamente porque potencializa a dissonância cognitiva servindo como confirmador dos factos imputados.

O recolhimento do material genético referido acima, traz à tona a controvérsia quando há necessidade de obtenção de material genético dos sujeitos envolvidos na infracção (suspeito e vítima). A doutrina diverge sobre a legalidade e ilegalidade deste material para fins de exames laboratoriais. Para Da ROSA (2017, 439) uma prova evasiva mesmo dada de forma voluntária ela está eivada da invalidade. Entendemos nós, não de acolher a posição do citado autor porque não está em causa aqui a lesão do direito a não auto-incriminação pelo facto de resultar de uma entrega deste material de forma voluntária e em pleno uso das suas faculdades mentais decidir entregar tal material para os fins que se pretende.

O direito a prova e meios de prova faz das partes atores ativos na busca de factos que levam tanto para culpabilizar quanto para inocentar. Logo, é vedado o uso da tática manipuladora, modalidade de “doping”, como por exemplo “estender o interrogatório para que o interrogado tenha fome, sede, necessidades

fisiológicas, colhendo-se posteriormente o material utilizado copos, talheres, guardanapos, matéria fecal, urina etc. como bem o sustenta DA ROSA (2017, p. 439).

O privilégio contra a não auto-incriminação passa pela transversal ao direito ao silêncio, o direito de ser assistido tecnicamente por um advogado ou defensor nomeado ex-officio. Por outras palavras, a não auto-incriminação significa que o suspeito não pode ser obrigado, nem deve ser condicionado a contribuir para a sua própria incriminação, isto é, tem o direito a não ceder ou fornecer informações ou elementos que o desfavoreça, ou a não prestar declarações, sem que do silêncio possam resultar quaisquer consequências negativas ou ilações desfavoráveis no plano da valoração probatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da apresentação acima, conclui-se que o direito ao silêncio não é absoluto, a determinação do seu alcance não é consensual a nível da doutrina. Se por um lado, o arguido é sujeito processual, por outro, é também objecto de medidas de coacção (art.º 67.º e 68.º do Código de Processo Penal Angolano). Como sublinhamos ao longo do texto.

O direito ao silêncio ainda reveste uma dimensão tática da defesa. De sorte que de acordo aos interesses do arguido deverá responder o que lhe convier. Contudo, nos tribunais angolanos a defesa pouco explora este recurso, arriscando com margem de dúvida razoável que o arguido angolano fala mais do que devia.

O dia-dia da investigação “law in the action” pode não coincidir com o estabelecido nas leis e códigos deontológicos “law in the book”, os investigadores podem induzir o suspeito no sentido de colaborar e alguns casos confessar a prática de um facto com promessas de um tratamento favorável pelo tribunal (por exemplo, na redução da pena). Mas isto tem sido uma miragem ou mesmo um pacto com diabo porque

não funciona. Nos julgamentos quando os arguidos são confrontados com certas declarações prestadas em sede de instrução preparatória alegam em muitos casos tal dever-se por uma coacção moral ou física.

A título do direito comparado, no direito dos EUA existe um instituto “plea bargaining” (justiça negociada) ou se preferirmos o suspeito reconhecer a sua culpabilidade “guilt plea” que se obtém por meio de acordos entre a acusação e a defesa. Como o sufraga DA ROSA (2017, p 514), o suspeito colabora com o seu acusador e, portanto sem a necessidade de provas incriminatórias sólidas e lícitas. Em troca de benefícios (em regra, redução da pena).

No ordenamento jurídico angolano não existe de forma clara. Mas o art.º 57.º da Lei 3/14, de 10 de Fevereiro, Lei Sobre a Criminalização das Infracções Subjacentes ao Branqueamento de Capitais introduz de forma mitigada a “plea bargaining” ensaiada no caso “Fundo Soberano de Angola vs Jean-Claude Bastos de Morais”. No caso referido, a Procuradoria Geral da República promoveu a negociação entre o Estado Angolano e o investigado que terminou com a recuperação dos activos no valor de cerca de USD 3 mil milhões de dólares americanos e o arquivamento dos autos em relação ao arguido Jean- Claude.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Carlos Vieira de. **Os Direitos Fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976**: 5ª Ed., Almedina, 2017

BELEZA, Pizarro Teresa; Frederico de Lacerda da Costa Pinto. **Direito Processual Penal I: Objecto do Processo, Liberdade de Qualificação Jurídica e Caso Julgado**. Lisboa, 2001

DIAS, Jorge de Figueiredo. **Código Penal – Comentários Conimbricenses**: parte Especial, Tomo I, 2.ª Ed.: Coimbra Editora, Maio, 2012

PINTO, Paulo. **O interrogatório Forense**: in: aula de especialização avançada em investigação criminal, administrada no Instituto CRIAP – Lisboa no dia 16 de Maio de 2020, das 18 -22 horas

ROSA, Alexandre Morais da. **Guia do Processo penal Conforme a Teoria dos Jogos**: empório do direito, 2017.

KATULUMBA, Inácio. **A Prova e os Meios de Prova à Luz do Anteprojecto do Código de Processo Penal Angolano, in: Relatório Acadêmico da Cadeira de Linhas Mestras do Novo Código Penal**: Faculdade de Direito, Luanda, 2019

FRAGILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

CHALLENGES IN MATHEMATICS TEACHING IN PANDEMIC TIMES

Rivanaldo Martins Lopes ¹

RESUMO

Nos últimos anos, o mundo inteiro foi massacrado pelo vírus da COVID-19, exigindo da população o isolamento social. Assim, diversas mudanças foram necessárias e todo o planeta necessitou desenvolver novas formas de continuar suas atividades em condições de isolamento. Nesse contexto, todo o sistema de ensino regular necessitou adaptar-se as novas regras, estabelecidas como padrão de segurança sanitária mundial. Objetivou-se com esse trabalho de pesquisa diagnosticar quais as principais dificuldades e desafios vivenciados por professores de matemática de cinco escolas públicas do município de São Francisco/PB. Para a realização dessa pesquisa foi formada uma amostra composta por 12 professores, resultantes da combinação realizada provenientes a partir da escolha de 4 escolas públicas (EMEF Francisco Sales de Oliveira, EMEF João Lopes da Silva, EMEF Quitéria Lunguinho, ECI Dorgival Silveira) do município de São Francisco/PB, e 3 professores de matemática de cada escola selecionada. Os dados obtidos foram processados pelo google forms em termos percentuais. As principais fragilidades apresentadas pelos professores de matemática se referem a utilização de recursos tecnológicos, internet, dificuldades na utilização das ferramentas digitais e a própria falta de recursos digitais nas escolas e/ou nas residências dos professores. Quanto aos desafios impostos pelo Ensino Remoto Emergencial, a necessidade de aprender a utilização das ferramentas tecnológicas foi aquele de maior impacto para os docentes. Em ordem decrescente estes seguiram a seguinte ordem: falta de capacitação ou formação para trabalhar com o ensino remoto e falta de ferramentas digitais no ambiente de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de matemática. Ensino remoto. Dificuldades e desafios de professores.

ABSTRACT

In recent years, the whole world has been massacred by the COVID-19 virus, demanding social isolation from the population. Thus, several changes were necessary and the entire planet needed to develop new ways to continue its activities in conditions of isolation. In this context, the entire regular education system needed to adapt to the new rules, established as a global health safety standard. The objective of this research work was to diagnose the main difficulties and challenges experienced by mathematics teachers from five public schools in the city of São Francisco/PB. To carry out this research, a sample of 12 teachers was formed, resulting from the combination made from the choice of 4 public schools (EMEF Francisco Sales de Oliveira, EMEF João Lopes da Silva, EMEF Quitéria Lunguinho, ECI Dorgival Silveira) from the city of São Francisco/PB, and 3 mathematics teachers from each selected school. The data obtained were processed by google forms in percentage terms. The main weaknesses presented by mathematics teachers refer to the use of technological resources, the internet, difficulties in using digital tools and the lack of digital resources in schools and/or teachers' homes. As for the challenges posed by Emergency Remote Teaching, the need to learn how to use technological tools was the one with the greatest impact for teachers. In descending order, these followed the following order: lack of training or training to work with remote teaching and lack of digital tools in the work environment.

KEYWORDS: Mathematics teaching. Remote teaching. Teachers' difficulties and challenges.

¹ Professor Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre em Ciência da Educação e Doutorando em Educação pela ACU - Absolute Christian University. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/3763303818545866

INTRODUÇÃO

A partir do ano letivo de 2020, o ensino remoto tornou-se uma realidade para milhões de estudantes e professores do mundo inteiro. Baseados nessa realidade, o ensino da educação básica sofreu grandes transformações tanto para os alunos, assim como para os professores de todas as áreas do ensino regular.

É sabido que o ensino de matemática sempre foi visto como uma disciplina complexa para se compreender e resolver, entretanto, as ferramentas tecnológicas a exemplo da informática apresenta-se como uma nova metodologia de ensino capaz de desmistificar essa ideia, pois dispõe de habilidades que auxiliam no progresso da matéria, facilitando cálculos, gerenciamento de dados, criação de planilhas, entre outros (RAMOS et al., 2017; BRAGA, 2020; SCHWANZ & FELCHER, 2020).

Diante do problema de saúde pública que vivemos no Brasil e no mundo inteiro, em decorrência da pandemia da COVID-19, a educação pública e privada sofreu grandes impactos no planejamento e na execução dos serviços educacionais aos estudantes de diferentes níveis de ensino. Conseqüentemente, as medidas de combate ao contágio da doença no território brasileiro, levou as escolas públicas e privadas, e aos profissionais da educação, a terem que se adaptarem ao uso de tecnologias aplicadas ao ensino remoto, no qual a interação presencial entre professores e estudantes foi substituída pela interação virtual (FERREIRA et al., 2020; CROMIANSK et al., 2021).

Assim, com o distanciamento social, fez-se necessário uma forçosa adaptação ao ensino remoto o que provocou mudanças em vários âmbitos do cenário educacional. O próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou um parecer que possibilitou um cômputo de horas não presenciais para cumprir com a carga horária do ano letivo de 2020. Diante dessa situação emergencial, o Ministério da Educação (MEC), objetivando apoiar a universalização do acesso à

internet e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica, criou o “Programa de Educação e Inovação Conectada” que teve a adesão de todas as 27 unidades federativas do país (REIS, 2021).

Apesar do ensino remoto ser apontado como medida emergencial para aproveitamento do ano letivo em tempos de pandemia, a realidade provocada pelas desigualdades sociais vivenciadas em todo território nacional, deixa grande parte dos estudantes fora do contexto escolar, seja por falta de equipamentos tecnológicos disponíveis, ou pela ausência de internet em suas residências (GONÇALVES & CUNHA, 2021; GULARTE et al., 2021).

No ensino de matemática, os recursos tecnológicos utilizados pelos professores em suas aulas, ainda enfrentam diversas dificuldades, sendo de maior extensão aqueles associados a formação inexistente ou diminuta para o uso pedagógico das ferramentas pedagógicas, a resistência individual do docente ao se apropriar das potencialidades dos recursos tecnológicos em sala de aula, bem como as dificuldades inerentes aos estudantes como a falta de recursos de multimídia, internet e a falta de tolerância por parte dos alunos para assistirem aulas remotas (PEREIRA, 2021).

Diante do ensino remoto, a jornada de trabalho e a responsabilidade do professor aumentaram, propiciando a necessidade de superar as dificuldades e desafios já enfrentados no ensino presencial, somando-se aos novos problemas provocados pelo ensino remoto, em especial, o uso pedagógico dos recursos digitais, à comunicação entre a escola e as famílias dos seus alunos, dentre outros (FERREIRA et al., 2020).

Diante desse contexto, objetivou-se com esse trabalho diagnosticar quais as principais fragilidades e desafios vivenciados por professores de matemática de cinco escolas públicas do município de São Francisco/PB, por ocasião da pandemia da COVID-19.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização dessa pesquisa foi formada uma amostra composta por 12 professores provenientes de 4 escolas públicas. Assim, a pesquisa é constituída por delineamento inteiramente casualizado e fatores distribuídos em esquema fatorial 4 x 3, sendo o primeiro fator representado pelas 4 escolas públicas de ensino básico (EMEF Francisco Sales de Oliveira, EMEF João Lopes da Silva, EMEF Quitéria Lunguinho, ECI Dorgival Silveira) do município de São Francisco/PB, e o segundo fator composto por 3 professores de matemática de cada escola avaliada.

As escolas selecionadas para o estudo são em sua maioria de ensino fundamental e apenas uma de ensino médio. Levando em consideração que os dados devem ser o mais heterogêneos possível para evitar vícios ou favorecimento de dados, optou-se pelo confronto direto entre três escolas de ensino fundamental e apenas uma escola de ensino médio. Além desse arranjo ser bastante interessante, pois irá mostrar como os professores de matemática trabalham o ensino de forma remota para crianças e adolescentes, bem como a identificação das dificuldades e desafios enfrentados em tempos de pandemia.

As escolas selecionadas para a realização da pesquisa apresentam o seguinte padrão: a escola EMEF João Lopes da Silva é uma instituição pública diurna, que oferece apenas o ensino fundamental I, sendo composta por 1 Diretor, 1 supervisor, 7 professores e 125 alunos. Já a escola EMEF Francisco Sales de Oliveira é composta por 2 diretores, 1 coordenador pedagógico, um supervisor, 22 professores e 354 alunos. Essa escola é de grande porte e funciona em dois turnos (diurno e noturno), trabalhando com o ensino fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por outro lado, a escola EMEF Quitéria Lunguinho é uma escola de Educação infantil, considerada a menor escolar do município, é composta por 1 diretor, 27 estudantes e 2 professores, funcionando apenas durante o dia.

Quanto a escola de ensino médio, o município dispõe apenas da escola

ECI Dorgival Silveira, que oferece ensino médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A escola é composta por 139 alunos e 15 professores, sendo da escola integral 110 alunos e 10 professores. Já a EJA, esta é composta por 30 alunos e 5 professores. Além desses recursos, a escola é conduzida por apenas 1 diretor, não havendo equipe pedagógica.

A escolha das escolas participantes da pesquisa foi realizada a partir da existência de um grupo de Whatzap constituído apenas por professores residentes no município e que ensinam matemática. As escolas em pauta apresentam ambiente com boa iluminação, ventilação e salas ornamentadas de acordo com a faixa etária e atividades pedagógicas desenvolvidas.

Como a pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas do ensino básico do município de São Francisco/PB, utilizou-se como instrumentos para a coleta das informações o Google Forms. Quanto ao instrumento para a entrevista, foi elaborado um questionário semiestruturado contendo os questionamentos que contemplam os objetivos dessa pesquisa.

As questões das entrevistas foram feitas tomando como base os objetivos da pesquisa, escolhidos logo após a realização da revisão bibliográfica acerca do tema. As entrevistas realizadas, foram ferramentas fundamentais para elucidar e responder os questionamentos realizados nesse trabalho dissertativo. Além da descoberta científicas obtidas com a pesquisa de campo, a realização desse trabalho possibilitou a criação de mecanismos que permitiram o pesquisador ir além da coleta de dados; se auto avaliar, com o intuito de questionar, analisar e fazer a diferença na própria prática profissional.

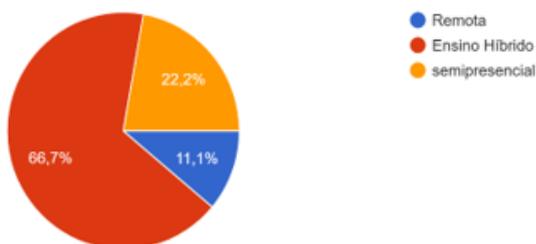
Após a obtenção dos dados, os participantes ativeram suas respostas de forma remota utilizando-se o google forms como mecanismo de depósito de informações. Após a aquisição de todas as informações,

estas foram analisadas e tratadas em termos percentuais, conforme a semelhança para a discussão dos resultados.

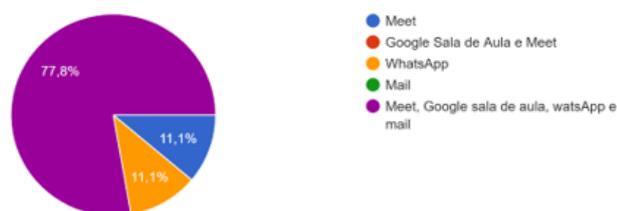
RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a Figura 1A, observa-se que 66,7% do público amostrado relataram que desde que se iniciou a pandemia, a forma mais utilizada para dá aulas de matemática foi o ensino híbrido. Por outro lado, 22,2% dos professores entrevistados relatam que a forma de ensino realizada para que os estudantes não se prejudicassem nas aulas de matemática foi a forma semipresencial. Apenas 11,1% dos participantes relataram que trabalharam a disciplina de matemática de forma remota.

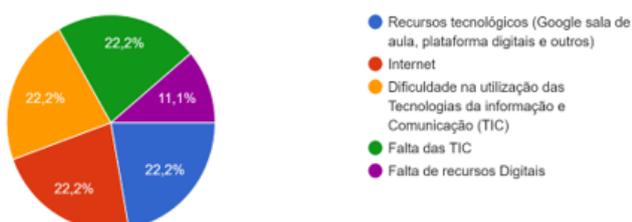
A)



B)



C)



D)

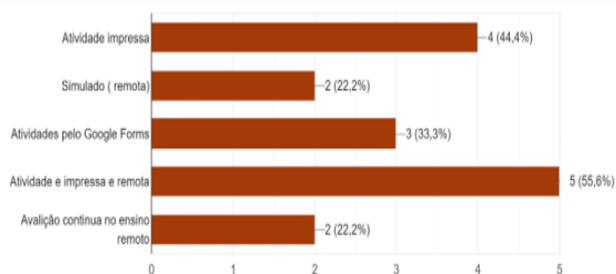


FIGURA 1. Metodologias de aulas (1A), equipamentos de multimídia (1B), dificuldades na apresentação da aula (1C) estratégias didáticas e avaliação da disciplina de matemática vivenciada no ensino remoto (1D), em tempos de pandemia da COVID 19, sob a ótica de professores de matemática provenientes de 4 escolas públicas (EMEF Francisco Sales de Oliveira, EMEF João Lopes da Silva, EMEF Quitéria Lunguinho, ECI Dorgival Silveira) do município de São Francisco/PB. 2022

Com relação a identificação dos equipamentos ou mecanismos tecnológicos para a realização das aulas de matemática em tempos de pandemia (Figura 1B), observa-se que a grande maioria dos professores entrevistados nessa pesquisa relatam que suas aulas foram realizadas utilizando o meet, google sala de aula, whatzaps e e-mail. O whatzap foi o mecanismo de menor utilidade utilizado como mecanismo de aula ministradas por professores de matemática no ensino remoto, relatado apenas por 11,1% dos participantes (Figura 2B). De forma similar, 11,1% do público amostrado indicaram que utilizaram apenas o recurso tecnológico google meet para a realização de suas aulas.

Quanto ao questionamento de quais seriam as principais dificuldades vivenciadas por professores de matemática do ensino básico realizado durante a pandemia, observa-se que em termos de distribuição das respostas ocorreram similaridades, ou seja, os valores foram praticamente divididos de forma igualitária (Figura 1C), evidenciando as dificuldades como pouco domínio dos recursos tecnológicos (google sala de aula, e plataformas digitais). Outras dificuldades mencionadas foram: dificuldade de utilizar ferramentas

tecnológicas, problemas com acesso à internet e falta de recursos tecnológicos por parte dos estudantes.

A esse respeito, Santos et al. (2020), relatam que a falta de preparo dos professores para atuarem nesse modelo de ensino intermediado pelas TICs, culminando com a pouca formação para o uso desses recursos, torna-se uma das principais dificuldades enfrentadas por eles. Outras dificuldades para trabalharem com ferramentas tecnológicas foram registradas por Ferreira et al. (2020), os quais constataram em seus estudos que as maiores dificuldades encontradas para realizar o trabalho de forma remota foram “a ausência das famílias para garantir os momentos de interação com os alunos” (71,4%); “a falta de habilidade para o manuseio dos recursos tecnológicos” (42,9%); e “adaptar os recursos didáticos disponíveis para o ensino remoto” (42,9%), respectivamente.

Outra questão abordada foi a identificação das principais estratégias digitais utilizadas para avaliação e avaliação do ensino da disciplina de matemática. Conforme a Figura 1D, observa-se que atividades impressas (44,4%) e atividades impressas e realizadas de forma remota (55,6%) foram aquelas mais utilizadas pelos professores.

De maneira geral os dados evidenciam que a utilização de ferramentas tecnológicas no ensino remoto foi crucial para a continuidade das atividades escolares. Dentre essas ferramentas, o google meet, o whatzap e o e-mail foram as tecnologias digitais mais utilizadas pelos professores de matemáticas nesses dois últimos anos de isolamento social.

Pautados nesse contexto, Santos et al., (2021), evidenciam aspectos importantes a serem considerados, sobretudo em relação à fragilidade dos nossos sistemas de ensino. Entre tais aspectos, sobressai importância da formação contínua dos professores de matemática, preparando-os para a utilização dos recursos digitais que há muito tempo e a passos lentos já se buscava integrar ao currículo escolar

e hoje, sem nem mesmo permitir um processo de adaptação ao novo modelo de ensino, foram impostos aos docentes como principal ferramenta de trabalho.

No quesito avaliação do aprendizado, os resultados encontrados apontam que aquelas impressas e remotas, o uso de simulado remoto e atividades realizadas pelo google forms, foram as mais utilizadas pelos professores de matemática das escolas públicas avaliadas nesse estudo. Confrontando os resultados obtidos nesse estudo com aqueles discutidos na literatura, observa-se similaridades. Estudos conduzidos por Ferreira et al. (2020), revelaram que os professores sentiram dificuldades em permanecer com horários que respeitassem sua carga horária, em decorrência de oferecerem oportunidades aos alunos para acessar os conteúdos das aulas, esclarecer dúvidas, receber e enviar atividades, sem horário limitado.

Para atender a nova demanda, não houve alternativa de preparo e adaptação, então os professores precisaram enfrentar o desafio de um modelo de aula ainda não organizado, levando em conta os diferentes meios para se repassar os conteúdos e atividades, como aplicativos de comunicação e interação, Zoom, Hangout Meet, ou salas de aulas virtuais como Google Classroom, ou por mensagens, vídeos/imagens e áudios, usando WhatsApp. Além disso, os autores observaram ainda que o processo de ensino de Matemática, foi realizado utilizando-se o livro didático, gravações de vídeos com explicações dos conteúdos ou arquivos do Youtube que contemplem o assunto em estudo.

A esse respeito, Valência (2020) observaram em seu estudo de pesquisa que objetivou avaliar como tem sido realizadas as aulas de matemática, por ocasião da pandemia, observaram que a utilização de tecnologias digitais não implica repetição de uma série de atividades tradicionais realizadas com lápis e papel.

Ao introduzir estas ferramentas no processo de ensino, é também necessário introduzir novas metodologias e novas estratégias de avaliação; que

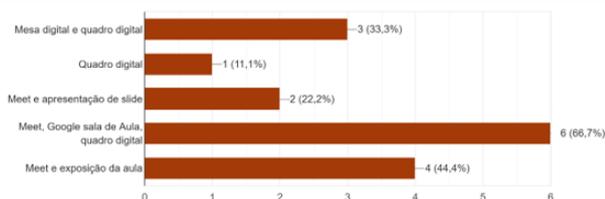
fornecem elementos para o desenvolvimento das competências matemáticas dos estudantes. A utilização de ferramentas digitais na sala de aula ou em espaços não presenciais como os oferecidos pela educação virtual deve favorecer a aprendizagem dos alunos em vez de facilitar o trabalho do professor.

Em situações emergenciais, para que o conteúdo programático seja atendido e os danos sobre o aprendizado dos estudantes seja minimizado, é um desafio enfrentado por todos os professores. Conforme a Figura 2 (A), observa-se que a maioria dos participantes relataram como desafiador o aprendizado das TICs de forma emergencial (44,4%).

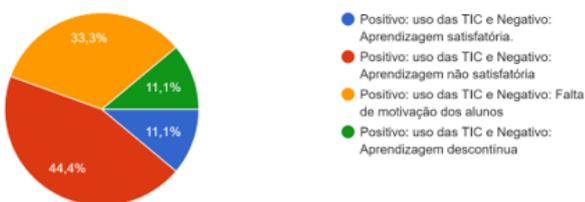
A)



B)



C)



D)

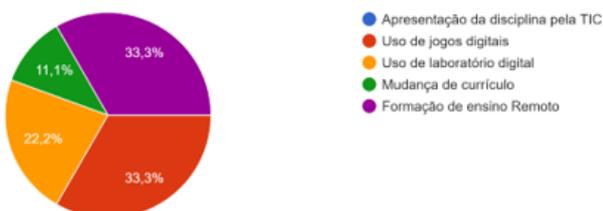


FIGURA 2. Desafios (A), recursos metodológicos (B), fatores positivos e negativos (C) e como o ensino remoto de matemática poderia ser melhor ou diferente quanto ao componente curricular (D) em tempos de pandemia da COVID 19, sob a ótica de professores de matemática procedentes de 4 escolas públicas (EMEF Francisco Sales de Oliveira, EMEF João Lopes da Silva, EMEF Quitéria Linguinho, ECI Dorgival Silveira) do município de São Francisco/PB. 2022

De forma similar, a carência quanto a formação do professor (22,2%) para trabalhar com o ensino remoto e a falta de materiais digitais de trabalho (22,2%), foram os pontos apontados como cruciais nesse momento. Apenas 15% dos professores relataram que não tiveram dificuldades quanto ao ensino de matemática de forma remota.

Os desafios enfrentados pelos professores justificam as adaptações realizadas no seu planejamento e em sua organização didática. A falta de acessibilidade e a pouca interação levaram os docentes à reorganização dos conteúdos, alterando também a forma como são apresentados aos alunos nas plataformas digitais, considerando-se as possíveis dificuldades que possam surgir na ausência da mediação do professor. A esse respeito Teixeira et al. (2021), relatam que os maiores desafios enfrentados pelos professores de matemática foi a utilização de ferramentas digitais no ensino remoto, pois, segundo os autores, atualmente, os professores do ensino básico não foram capacitados para lecionarem com a utilização de recursos tecnológicos. De forma similar, Santos et al. (2020) e Souza Júnior et al. (2020), relatam que os professores participantes de sua pesquisa revelam ser o principal desafio, a frágil formação que possuem para atuar diante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Por conseguinte, a ausência de interação com os alunos ocasionada pela pouca acessibilidade deles às redes de internet.

Assim, é possível inferir que apesar de desafiador, trabalhar com o mundo tecnológico, é ainda apontado como caminho a ser percorrido, levando em conta a permissa de que o ensino remoto, apesar de ser

encarado como uma dificuldade, é a única forma para interromper barreiras físicas mediante a tendência de continuidade no mundo contemporâneo.

Frente às dificuldades apresentadas quanto ao ensino presencial por ocasião da pandemia da Covid 19, as adequações no ensino de matemática provocadas pela suspensão das atividades presenciais nas escolas mobilizaram a necessidade dos docentes em recorrer à apropriação de conhecimentos inerentes ao ensino a distância. Assim, os principais desafios vivenciados pelos professores fazem referência ao uso de recursos tecnológicos, intensificando assim a aproximação da educação e tecnologia. Apesar de que não os professores não receberam nenhum tipo de formação para utilizarem, com qualidade, os recursos no formato online.

Quanto a identificação dos recursos metodológicos mais utilizados pelos professores para a efetivação de suas aulas, a Figura 2B, revela que o google sala de aula o meet e o quadro digital (66,7%), foram as ferramentas mais utilizadas pela maioria dos professores entrevistados. Isso significa que pelo menos 6 professores dos nove entrevistados utilizaram esses recursos. Os demais professores citaram o uso de quadro e da mesa digital em suas aulas. A esse respeito

Ao encontro dessas informações, Ferreira et al. (2020), alertam em seu trabalho de pesquisa, que para atender a nova demanda, não houve alternativa de preparo e adaptação para o ensino de matemática, então os professores precisaram enfrentar o desafio de um modelo de aula ainda não organizado, levando em conta os diferentes meios para se repassar os conteúdos e atividades, como aplicativos de comunicação e interação, Zoom, Hangout Meet, ou salas de aulas virtuais como Google Classroom, ou por mensagens, vídeos/imagens e áudios, usando WhatsApp.

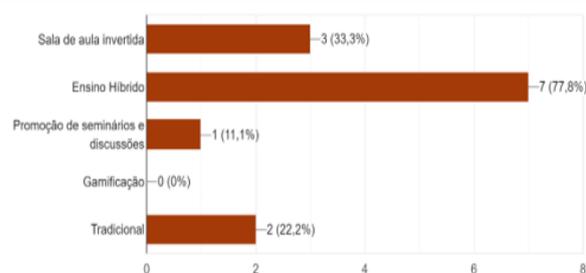
No que diz respeito aos pontos positivos e negativos (Figura 2C), observa-se que a grande maioria dos professores entrevistados relataram que o uso das

TICs foi uma experiência negativa (44,4%), alegando aprendizagem não satisfatória e a falta de motivação dos alunos (33,3%) e aprendizagem descontínua (11,1%). Apenas 11,1% do público amostrado apresentaram o uso das TICs como fator positivo.

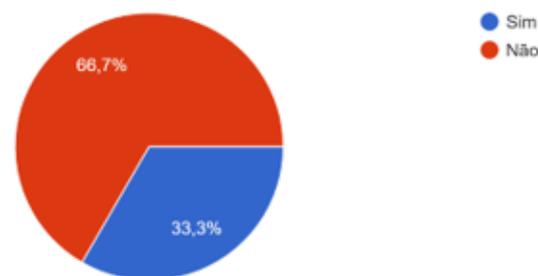
Para o questionamento que aborda como o ensino remoto de matemática (Figura 2D), poderia ser melhor ou diferente quanto ao componente curricular, os resultados revelaram que o uso de jogos digitais (33%), e formação no ensino remoto foram as formas de ensino mais utilizadas, juntamente com o uso de laboratório digital (22,2%). Apenas 11% dos entrevistados relataram a necessidade de mudar o currículo em momentos emergenciais (11,1%), respectivamente.

De acordo com a Figura 3 A, B e C, observa-se como tem sido realizadas as aulas remotas de matemática, a possibilidade dos professores já terem trabalhado com TICs e a forma de avaliação dos estudantes por parte dos professores no ensino remoto.

A)



B)



C)

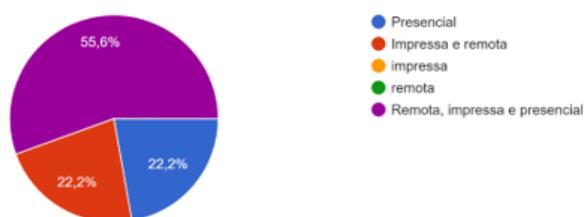


FIGURA 3. Metodologias de ensino (3A), treinamento para trabalhar com TICs (3B) e formas de ensino de matemática em tempos de pandemia da COVID 19 (3C) sob a ótica de professores de matemática procedentes de 4 escolas públicas (EMEF Francisco Sales de Oliveira, EMEF João Lopes da Silva, EMEF Quitéria Lunguinho, ECI Dorgival Silveira) do município de São Francisco/PB. 2022.

Conforme a Figura 3A, observa-se que o ensino híbrido foi o modelo de aula remota mais utilizada (77,8%), seguido pela sala invertida, com 33,3%. A promoção de seminários e discussões também foi apontado como forma de trabalhar a matemática, sinalizada por 11,1%, respectivamente.

Conforme pesquisa realizada em escolas públicas do Estado de São Paulo, Campos (2022), relatam que o ensino híbrido e as aulas invertidas foram as metodologias mais utilizadas. Para Santo (2021), em tempos de pandemia, a atividade de ensino tem requerido dos professores estratégias não convencionais para mediação do saber, principalmente em se tratando das turmas de Educação de Jovens e Adultos nas escolas. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos professores durante esse período de atividade no Ensino híbrido, algumas lições foram tiradas para refletir a respeito do processo de ensino e aprendizagem de Matemática, principalmente o processo de acolhimento dos alunos e compartilhamento dos saberes, dúvidas, afazeres e dificuldades com todos os familiares.

Quanto ao treinamento recebido pelos professores para trabalhar com TICs (Figura 3B), os

resultados encontrados nessa pesquisa confirmam que a grande maioria dos professores entrevistados não receberam nenhum tipo de capacitação ou formação (66,7%). A esse respeito, Ferreira et al. (2020), relatam que as adequações no ensino de matemática provocadas pela suspensão das atividades presenciais nas escolas mobilizaram a necessidade dos docentes em recorrer à apropriação de conhecimentos inerentes ao ensino a distância.

Por esse viés, Menezes et al. (2021), relatam que a formação docente enfrenta ainda grande déficit no que diz respeito à implementação de metodologias com o auxílio das tecnologias digitais e que para se obter um melhoramento nos resultados dos estudantes é mais que necessário uma formação em contínua mudança e certa adaptação aos novos modelos de ensino e ao meio ao qual o professor trabalha, levando em consideração os contextos sociais e culturais da localidade que a escola está inserida.

De acordo com Gusso et al. (2020), o uso destas tecnologias utilizadas demonstrou eficiência em substituir os modelos tradicionais de aprendizagem durante a crise sanitária causada pelo novo coronavírus, entretanto evidenciaram-se dificuldades na incorporação destas ferramentas por alunos e professores, principalmente relacionadas a problemas de infraestrutura e capacitação tecnológica dos educadores. De forma similar, Hasstenteufel e Pertile (2021), apontam que a falta de capacitação dos professores de matemática para trabalharem com ferramentas digitais, é um problema corriqueiro no ensino básico. Assim, a dificuldade em lidar com essas ferramentas é devastadora, exigindo assim que os docentes continuem sua formação e se atualizem para lidar com o mundo virtual.

Quanto as formas de ensino de matemática em tempos de pandemia, os resultados encontrados nessa pesquisa, revelam que 55,6% dos entrevistados relatam que as aulas foram realizadas de forma remota, aplicando-se o método da preparação do material

impresso para os alunos acompanharem as aulas. Assim, as apostilas eram produzidas nas escolas e os pais dos estudantes ou os próprios alunos iriam pegar o material de forma presencial.

De forma similar, 22% dos professores de matemática entrevistados relataram que as aulas eram realizadas de forma remota e presencial e a terceira parte do público (22%) respondeu que as aulas foram realizadas de forma presencial. Analisando-se essas respostas observa-se que o ensino remoto foi a maneira aplicada para a realização das aulas de matemática. Associado a essa metodologia, a entrega das atividades de matemática impressas foi primordial para que o aprendizado continuasse, mesmo em condições remotas.

De maneira geral os dados evidenciam que a utilização de ferramentas tecnológicas no ensino remoto foi crucial para a continuidade das atividades escolares. Dentre essas ferramentas, o google meet, o whatzap e o e-mail foram as tecnologias digitais mais utilizadas pelos professores de matemáticas nesses dois últimos anos de isolamento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais dificuldades vivenciadas por professores de matemática do ensino básico durante a pandemia foram o pouco domínio dos recursos tecnológicos (google sala de aula, e plataformas digitais), falta de habilidades ou conhecimentos quanto a utilização de ferramentas tecnológicas, problemas com acesso à internet e falta de recursos tecnológicos por parte dos estudantes.

No quesito avaliação do aprendizado, os resultados encontrados apontam que aquelas impressas e remotas, o uso de simulado remoto e atividades realizadas pelo google forms, foram as mais utilizadas pelos professores de matemática das escolas públicas avaliadas nesse estudo. Em situações emergenciais, para que o conteúdo programático seja atendido e os

danos sobre o aprendizado dos estudantes seja minimizado, é um desafio enfrentado por todos os professores.

Os desafios enfrentados pelos professores justificam as adaptações realizadas no seu planejamento e em sua organização didática. A falta de acessibilidade e a pouca interação levaram os docentes à reorganização dos conteúdos, alterando também a forma de como são apresentados aos alunos nas plataformas digitais, considerando-se as possíveis dificuldades que possam surgir na ausência da mediação do professor. Assim, é possível inferir que apesar de desafiador, trabalhar com o mundo tecnológico, é ainda apontado como um caminho a ser percorrido, levando em conta a premissa de que o ensino remoto, apesar de ser encarado como uma dificuldade, é a única forma para interromper barreiras físicas mediante a tendência de continuidade no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, E. S.O. Resolução de problemas no ensino da matemática: algumas considerações. **Revista de Educação, matemática e tecnologia ibero-americana**, v. 11, n. 1, p. 1-21, 2020.
- CAMPOS, A.; BARBOSA, M.; BRANDELERO, N. O aluno com deficiência intelectual e o ensino remoto durante a pandemia do novo coronavírus: a realidade de uma escola do campo no interior do paraná. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 5, n. especial, p.69-80. 2022.
- CROMIANSKI, S. R., SILVA, M. N., RODRIGUES, Q. D. F. CARDOSO, A. L. S. M. Ensino remoto de Matemática: a experiência de uma comunidade escolar durante a pandemia da COVID-19. **Science and Knowledge in Focus**, Macapá, v. 3, n. 2, p. 25-47, dez. 2021.
- FERREIRA, L. A.; CRUZ, B. D. S.; ALVES, A. O.; LIMA, I. P. Ensino de matemática e covid-19: práticas docentes durante o ensino remoto. **Revista de Educa o Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2020.
- GONÇALVES, F. S. L.; CUNHA, D. S. O Ensino Remoto Emergencial e o Ensino da Matemática: Percep o dos Estudantes e Professores de Matemática Durante a

Pandemia do Novo Coronavírus na Cidade de Desterro-PB. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, p. 1-13, 2021.

GULARTE, F. N.; NASCIMENTO, F. K. V.; CARVALHO, A. V. ENEM em tempos de Pandemia: desafios enfrentados pelos docentes frente o ensino remoto da rede estadual de Presidente Kennedy/TO. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, p. 1-11, 2021.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; DE LUCA, G. G.; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, p.1-27, 2020.

HASSTENTEUFEL, G. R., PERTILE K. Influências da pandemia no ensino de matemática: uma reflexão sobre os saberes mobilizados por professores do ensino médio. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v.7, n.7, p. 386-400, jul, 2021.

MENEZES, A. S., FERRO, D. B., ROCHA, J. S., SILVA, J. E. Formação do professor no ensino da Matemática em tempos de isolamento social no ensino híbrido: uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, p. 2-12. 2021.

PEREIRA, L. M. Os jogos e o origami no ensino remoto de matemática: possibilidades de metodologias. **Rev. Franc. Edu.** Santa Maria v.4, p. 89-95. 2021.

RAMOS, T. C. A importância da matemática na vida cotidiana dos alunos do ensino fundamental II. **Cairu em Revista**. Jan/fev 2017, Ano 06, n. 9, p. 201-218.

REIS, J. S. Modelagem matemática e o ensino remoto no contexto da pandemia. Número Especial – I Encontro Cearense de Educação Matemática **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, n. 23, 987 – 1001, 2021.

SANTO, G. E., SILVA, M. S., LIMA, C. S., GOMES, M. F. F. A., SILVA, C. G. Ensino Remoto Emergencial no período da pandemia: um desafio no ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.9, p. 89926-89943, sep. 2021.

SANTOS, J. E. B., ROSA, M. C., SOUZA, D. S. O ensino de matemática online: um cenário de reformulação e superação. **Revista Interações**, n. 55, p. 165-185. 2020.

SANTOS, J. E. B.; ROSA, M. C.; SOUZA, D. S. O ensino de matemática online: um cenário de reformulação e superação. **Revista Interações**, n.55, p. 165-185, 2020.

SCHWANZ, C. B.; FELCHER, C. D. O. Reflexões acerca dos desafios da aprendizagem matemática no ensino remoto. **Redin**, Taquara/RS, FACCAT, v.9, n.1, p.91-106, 2020.

SOUZA JÚNIOR, J. R. **Dificuldades e desafios do ensino da matemática na pandemia**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de licenciado em Matemática). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 32p, 2020.

TEIXEIRA, C. J., FRAZ, J. N., FERREIRA, W. C., MOREIRA, G. E. Percepção de professores que ensinam matemática sobre o ensino remoto emergencial e o processo de ensino-aprendizagem. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13 n. 31, p. 967-991. 2021.

VALÊNCIA, A. F. Tecnologia e educação matemática em tempos de pandemia. **Olhar de Professor**, v. 23, p.1-4, 2020.

DIFICULDADES NO ENSINO REMOTO DE MATEMÁTICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRADA

REMOTE MATHEMATICS TEACHING: AN INTEGRATED SYSTEMATIC REVIEW

Rivanaldo Martins Lopes ¹

RESUMO

Atualmente, o ensino de matemática na educação básica, tem se reinventado de várias formas para executar com êxito o aprendizado dessa disciplina. Uma das formas de ensino tem sido o ensino emergencial remoto (ERE). Apesar de suprir algumas necessidades, quanto a continuidade das aulas em tempos de pandemia, o ERE apresenta diversas desvantagens quanto a sua aplicação no ensino básico. Baseados nessa premissa, objetivou-se com esse estudo avaliar as principais dificuldades e desafios vivenciados por professores de matemática no ensino básico. Para atingir aos objetivos propostos nesses estudos, foi realizada uma Revisão Integrativa da Literatura. O material foi pesquisado na *Scientific Electronic Library Online* e nas Bases de Dados do Google Acadêmico e Periódicos da Capes. Selecionam-se 22 artigos científicos relacionados ao assunto e publicados nos últimos três anos (2020, 2021 e 2022), respectivamente, utilizando os Descritores Ensino Remoto Emergencial de matemática, matemática e ensino básico em tempos de pandemia e Dificuldades e Desafios do Ensino de matemática no ensino emergencial. De maneira geral, os professores relataram que o maior obstáculo do ERE estar na qualidade da internet, o que dificulta o acesso dos estudantes e inviabiliza a interatividade, o controle de frequência e até mesmo o próprio aprendizado, fator primordial e bastante delicado durante esse período de distanciamento social. Além desses fatores, muitos estudantes não tem internet em suas residências e a disponibilidade de equipamentos digitais é muito baixa, visto que geralmente dependem do celular dos pais para assistirem às aulas. A participação dos pais no processo de ensino e aprendizado é vulnerável, visto que a grande maioria deles precisam sair de casa para trabalharem e não tem tempo para colaborar com seus filhos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de matemática e Ensino Remoto, Dificuldades no ensino remoto, Ensino de matemática e tecnologias.

ABSTRACT

Currently, the teaching of mathematics in basic education has been reinvented in several ways to successfully execute the learning of this discipline. One of the forms of teaching has been remote emergency teaching (ERE). Despite meeting some needs, regarding the continuity of classes in times of pandemic, the ERE has several disadvantages regarding its application in basic education. Based on this premise, the objective of this study was to evaluate the main difficulties and challenges experienced by mathematics teachers in basic education. To achieve the objectives proposed in these studies, an Integrative Literature Review was carried out. The material was searched in the Scientific Electronic Library Online and in the Google Scholar Databases and Capes Periodicals. 22 scientific articles related to the subject and published in the last three years (2020, 2021 and 2022) are selected, respectively, using the Descriptors Emergency Remote Teaching of mathematics, mathematics and basic education in times of pandemic and Difficulties and Challenges of Teaching Mathematics in emergency education. In general, the teachers reported that the biggest obstacle of the ERE is the quality of the internet, which makes it difficult for students to access and makes interactivity, frequency control and even learning itself impossible, a primordial and very delicate factor during this period. of social distancing. In addition to these factors, many students do not have internet in their homes and the availability of digital equipment is very low, as they usually use their parents' cell phone to attend classes. Parents' participation in the teaching and learning process is vulnerable, since the vast majority of them need to leave home to work and do not have time to collaborate with their children.

KEYWORDS: Teaching Mathematics and Remote Teaching, Difficulties in Remote Teaching, Teaching Mathematics and Technologies.

¹ Professor Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre em Ciência da Educação e Doutorando em Educação pela ACU - Absolute Christian University. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/3763303818545866

INTRODUÇÃO

De acordo com a literatura, em março de 2020, todas as escolas do Ensino básico do mundo inteiro foram fechadas, atendendo a recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS), que objetivava tomar medidas de isolamento social para evitar a propagação desenfreada do novo Coronavírus. Diante desse cenário inusitado, os profissionais da educação foram obrigados a pensar em uma nova forma de dar continuidade ao processo de ensino, objetivando minimizar os prejuízos causados pelo distanciamento social decorrente da pandemia (COSTA *et al.*, 2020).

Em função do distanciamento social, todas as instituições de ensino criaram um novo modelo de ensino a distância, definido como Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE surgiu para suprir a situação de emergência sanitária que abalou o mundo e os sistemas de ensino, em especial a Educação Básica (SCHWANZ & FELCHER, 2020).

Pautados nesse contexto, os profissionais da educação, munidos de ferramentas tecnológicas, começaram a transformar canais eletrônicos e recursos tecnológicos em canais de interação e de comunicação entre professor e alunos, transformando suas casas em home offices, ou seja, um lugar de trabalho e aprendizagem. A partir da necessidade de inserir a tecnologia em seu cotidiano, professores e estudantes começaram a conviver com diversas dificuldades que se iniciavam com o planejamento das aulas e culminavam com as avaliações (BARBOSA & BARBOSA, 201).

No contexto do ensino de matemática, diversos autores (CROMIANSKI *et al.*, 2020; SANTOS *et al.*, 2020; HASSTENTEUFEL & PERTILE, 2021), relatam que a necessidade de dá continuidade às aulas de matemática em escolas da Educação Básica, foi atrelada ao desenvolvimento de novas metodologias de ensino e de avaliação, levando em consideração que nem todos os professores foram capacitados ou tinham algum conhecimento tecnológico para lidar com ferramentas

tecnológicas no ERE. De forma similar, os estudantes encontravam-se despreparados, seja pelo fato de muitos desses alunos não possuírem equipamentos tecnológicos apropriados para assistirem aula, ou pelo simples fato de não possuírem internet em suas casas.

Pesquisas desenvolvidas sobre o ERE com estudantes do ensino fundamental I, evidenciaram que a pandemia causada pela COVID-19 impactou negativamente a alfabetização matemática em turmas formadas por estudantes de seis anos de idade, pois as medidas de isolamento social, redução de aglomeração de pessoas e suspensão de serviços públicos geraram consequências para o sistema educacional de ensino no Estado do Amapá (Cromianski *et al.*, 2020). A esse respeito, trabalho de pesquisa realizado por Ferreira *et al.* (2020) apontam que os professores de matemática apresentaram as seguintes dificuldades: permanência do professor com relação a horários que respeitassem sua carga horária, em decorrência de oferecerem oportunidades aos alunos para acessar os conteúdos das aulas, esclarecer dúvidas, receber e enviar atividades, sem horário limitado e preparação dos conteúdos e atividades, bem como o uso de aplicativos de comunicação e interação, a exemplo do Zoom, Hangout Meet, ou salas de aulas virtuais como Google Classroom.

Diante desse cenário, objetivou-se com esse estudo realizar um levantamento bibliográfico a respeito das principais dificuldades vivenciadas no ERE por professores de matemática da Educação básica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Todo levantamento bibliográfico foi pesquisado em bibliotecas virtuais e bases de dados disponíveis na internet. Utilizaram-se as plataformas de pesquisa *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Google Acadêmico e Periódicos da Capes (Figura 1). O trabalho desenvolvido é de caráter exploratório, trata-se de uma revisão integrativa de literatura.



FIGURA 1. Fluxograma representativo das etapas de elaboração do trabalho.

FONTE: Dados de pesquisa (2022).

A partir das questões norteadoras de pesquisa a saber: Quais as principais dificuldades e desafios vivenciados no ERE por professores de matemática da Educação básica? Buscaremos entender como esse processo tem sido realizado e como os professores, estudantes e familiares apresentam suas dificuldades perante o uso de ferramentas tecnológicas. Para a realização da revisão de literatura integrada foram selecionados artigos científicos relacionados ao assunto a partir dos Descritores Ensino remoto de matemática, Dificuldades do ensino de matemática em tempos de pandemia, e Uso de tecnologias no Ensino de Matemática.

Como critérios de inclusão foram adotados: artigos originais publicados nos últimos dois anos, ensaios de pesquisa experimentais, em português e

espanhol. Foram excluídos trabalhos não indexados em periódicos e artigos sem metodologia clara. De acordo com a Figura 1 é possível observar como foi realizado o processo de seleção descrito, que sistematiza todas as etapas que envolveram a elaboração deste estudo.

Depois dos levantamentos dos artigos, foram lidos inicialmente o título e o resumo de todos os estudos objetivando realizar a triagem de acordo com os critérios de inclusão pré-estabelecidos. Em seguida, foram realizadas as leituras nas íntegras dos estudos selecionados, conforme a pertinência para servirem de base para as discussões. A escolha dos artigos tomou como base inicial a pertinência do assunto, visto que todos os descritores foram utilizados em sua busca.

Os resultados da pesquisa foram contabilizados e discutidos em termos percentuais, conforme a relação direta com o assunto e correlações entre os descritores de buscas pré-estabelecidos.

Após a realização desse levantamento, foi feita a caracterização geral do estudo quando ao tipo de enquadramento do assunto, a exemplo das discussões que abordam a temática dificuldades e desafios. Além disso, os resultados foram agrupados segundo a categoria com o objetivo de classificar o trabalho quanto a natureza das dificuldades ou desafios do ensino de matemática vivenciado no ERE levando-se em conta a ótica dos professores, estudantes e familiares. Após a esquematização desses resultados, esses foram quantificados e calculados seus percentuais de frequência no levantamento bibliográfico realizado através da revisão integrada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos nessa revisão de literatura sistemática, objetivou responder os seguintes questionamentos: quais os trabalhos de pesquisa que abordam as principais dificuldades vivenciadas por professores, estudantes e seus familiares no ensino remoto. Além disso, os resultados quantificam a

quantidade de artigos publicados nos últimos dois anos, época em que o mundo inteiro necessitou fechar suas escolas em função da severidade letal da Covid-19.

De acordo com a tabela 1 A, B e C, observa-se que foram incluídos no estudo de revisão **22 artigos**. Do total dos artigos consultados, quatro são de revisão de literatura e 18 artigos são de pesquisa de campo realizadas através da aplicação de questionários utilizando-se o *gogle forms* para a coleta de informações. As principais revistas consultadas foram: Revista Ibero-Americana de Humanidades, Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, Revista Baiana de Educação Matemática, Revista de Ciências e Matemática e Revista Eletrônica de Educação Matemática, todas voltadas para o ensino de matemática.

Além dos periódicos publicados em revistas específicas de matemática, a revisão de literatura sistemática contemplou as seguintes revistas científicas: Revista Interações, Revista Ibero-Americana de Humanidades, Research, Society and Development, Science and Knowledge in Focus, Revista Educacional Interdisciplinar, Revista da Universidade Estadual de Santa Cruz, Revista Devir, Educação Revista Projetos Extensionistas, Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Linhas Críticas, Revista Latinoamericana de Etnomatemática, Educationis, RIEcim, Educação Pública, Olhar de Professor, Olhar do Professor e Revista Reamec, respectivamente.

No que diz respeito ao ano de publicação, observa-se que dos 22 artigos selecionados, dez foram publicados em 2020, nove em 2021, e três em 2022, respectivamente. Quanto a pertinência direta do assunto com os artigos consultados observa-se que apenas **um artigo** apresentou relação com o descritor dificuldades no ensino de matemática no ensino remoto. Por outro lado, apenas **cinco artigos** encontram-se ligados diretamente ao ensino de matemática e a Covid-19. De forma similar, quando se utilizaram os descritores ensino de matemática e desafios em tempo de pandemia, observaram-se a publicação de **oito artigos**. Já quando se utilizaram os descritores ensino de matemática e o ensino remoto foram encontrados **oito**

artigos, ou seja, a grande maioria dos artigos foram encontrados quando se utilizaram os descritores ensino remoto e matemática. Com relação a identificação dos trabalhos publicados que tratavam dos desafios vivenciados por professores de matemática no ensino remoto, foi possível observar que foram publicados cinco artigos.

Quanto aos trabalhos de pesquisa científicas incluídos nessa revisão sistemática, esses contemplaram os seguintes autores: Barbosa & Barbosa (2021), Costa *et al.* (2021), Cromianski *et al.* (2020), Chitata & Nhampinga (2020), Ferreira *et al.* (2020), Franzen e Silva (2021), Hasstenteufel & Pertile (2021), Macêdo Júnior *et al.* (2021), Mendes *et al.* (2021), Negrão *et al.* (2022), Ritter *et al.* (2021), Santos *et al.* (2020), Santos (2021), Santos & Sant'anna (2020), Schwanz & Felche (2020), Souza *et al.* (2021), Silva & Silva (2021), Tamayo *et al.* (2020), Teixeira *et al.* (2020), Valência & Fajardo (2020) e Valência (2020), (Tabelas 1A, B e C), respectivamente.

De acordo com os resultados da pesquisa no tocante ao diagnóstico das principais dificuldades vivenciadas por professores, alunos e familiares, observa-se que a grande maioria dos estudos foram conduzidos objetivando entender as dificuldades ou desafios apresentados pelos professores (13 artigos selecionados). De forma similar, de acordo com as tabelas 1A, B e C, a abordagem sobre as principais dificuldades vivenciadas por estudantes durante a pandemia foram retratados em 7 artigos. Apenas 2 artigos fazem referência aos depoimentos dos familiares dos estudantes. No que tange a população amostrada, nos estudos de pesquisas investigativas, essas variaram entre 1 a 410 pessoas entrevistadas, incluindo professores, estudantes e familiares. Quando a identificação do idioma dos artigos selecionados para o trabalho, optou-se por escolher artigos escritos em português e espanhol, embora não se tenha encontrado artigos em outras línguas, publicados em periódicos de pesquisa brasileira. Com relação a base de dados pesquisadas, observa-se que nove artigos foram encontrados no google acadêmico, dez no SCIELO e apenas 3 nos periódicos da Capes, respectivamente.

AUTORES ANO	TÍTULO DO ARTIGO	BASE DE DADOS	REVISTA	IDIOMA	PAÍS	MÉTODO	POPULAÇÃO DO ESTUDO
Hasstenteufel & Pertile (2021)	Influências da pandemia no ensino de matemática: uma reflexão sobre os saberes mobilizados por professores do ensino médio.	Google acadêmico	Revista Ibero-Americana de Humanidades	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	Professores e estudantes.
Santos <i>et al.</i> (2020)	O ensino de matemática online: um cenário de reformulação e superação	Periódicos da Capes	Revista Interações	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	32 professores
Silva <i>et al.</i> (2022)	As dificuldades encontradas pelos professores no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19	SCIELO	Research, Society and Development	Português	Brasil	Revisão bibliográfica	Não informado
Ferreira <i>et al.</i> (2020)	Ensino de matemática e covid-19: práticas docentes durante o ensino remoto	Google acadêmico	Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana	Português	Brasil	Pesquisa de campo	14 professores
Cromianski <i>et al.</i> (2020)	Ensino remoto de Matemática: a experiência de uma comunidade escolar durante a pandemia da COVID-19	SCIELO	Science and Knowledge in Focus	Português	Brasil	Pesquisa de campo	1 professor
Barbosa & Barbosa (2021)	O professor de matemática diante de uma nova realidade: o ensino remoto	Google Acadêmico	Revista Eletrônica de Educação Matemática	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	37 professores
Schwanz & Felche (2020)	Reflexões acerca dos desafios da aprendizagem matemática no ensino remoto	SCIELO	Revista Educacional interdisciplinar	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	Estudantes
Costa <i>et al.</i> (2021)	Ensino de matemática remoto: uma experiência inédita na educação básica	SCIELO	Universidad e Estadual de Santa Cruz	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	30 professores

TABELA 1A. Compilação dos principais artigos de revisão incluídos no estudo que aborda as dificuldades e desafios vivenciados por professores, familiares e estudantes no ERE de matemática.

FONTE: Dados de pesquisa (2022).

AUTORES ANO	TÍTULO DO ARTIGO	BASE DE DADOS	REVISTA	IDIOMA	PAÍS	MÉTODO	POPULAÇÃO DO ESTUDO
Santos & Sant'anna (2020)	Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena.	SCIELO	Revista Baiana de Educação Matemática	Português	Brasil	Revisão de literatura	Estudantes
Teixeira <i>et al.</i> (2020)	Tecnologias e trabalho remoto em tempos de pandemia: concepções, desafios e perspectivas de professores que ensinam matemática	Google Acadêmico	Revista Devir Educação	Português	Brasil	Pesquisa de campo	42 professores
Souza <i>et al.</i> (2021)	Intervenção pedagógica remota: revisão de conteúdos matemáticos	Google Acadêmico	Revista Projetos Extensioni	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	Estudantes

	básicos fundamentais e auxílio no programa de plano de estudo tutorado (pet) no 6º ano do ensino fundamental II		stas				
Mendes <i>et al.</i> (2021)	Matemática e Ensino Remoto: percepções de estudantes do Ensino Médio	SCIELO	Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	47 estudantes
Franzen & Silva (2021)	Pandemia, currículo e ensino remoto: um diálogo com professores de matemática da educação popular	SCIELO	Revista de Educação Ciência e Tecnologia	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	5 professores
Santos (2021)	Avaliação da aprendizagem e ensino remoto: o que dizem os professores?	Google Acadêmico	Linhas Críticas	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	410 professores
Tamayo <i>et al.</i> (2020)	Desafios e possibilidades para a Educação (Matemática) em tempos de "Covid-19" numa escola em crise	Google Acadêmico	Revista Latinoamericana de Etnomatemática	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	Estudantes e familiares

TABELA 1B. Compilação dos principais artigos de revisão incluídos no estudo.

FONTE: Dados de pesquisa (2022).

AUTORES ANO	TÍTULO DO ARTIGO	BASE DE DADOS	REVISTA	IDIOMA	PAÍS	MÉTODO	POPULAÇÃO DO ESTUDO
Ritter <i>et al.</i> (2021)	Percepções de professores de matemática sobre as aulas remotas: uma análise à luz da teoria fundamentada nos dados	SCIELO	Revista de Ciências e Matemática	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	5 Professores
Macêdo Júnior <i>et al.</i> (2021)	Pandemia e ensino remoto emergencial: os desafios vivenciados pelos professores em uma Escola Pública de Macaíba/RN	Periódico da Capes	Educationis	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	21 professores
Chitata & Nhampinga (2020)	Estratégias e desafios do ensino da matemática durante a pandemia do Covid 19 em Moçambique: experiências dos estudantes e professores de matemática formados na universidade Púnguè	Google acadêmico	RIEim	Português	Brasil	Pesquisa de campo	43 estudantes e 19 professores

Silva & Silva (2021)	Ensinando Matemática em tempos de pandemia	Google Acadêmico	Educação Pública	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	48 estudantes
Valência & Fajardo (2020)	Tecnologia e educação matemática em tempos de pandemia	Periódico da Capes	Olhar de Professor	Português	Brasil	Estudo de Revisão de literatura	Não informado
Valência (2020)	Tecnologia e educação matemática em tempos de pandemia	SCIELO	Olhar do Professor	Português	Brasil	Estudo de Revisão de literatura	Não informado
Negrão <i>et al.</i> (2022)	O ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no Amazonas	SCIELO	Revista REAMEC	Português	Brasil	Pesquisa de Campo	46 professores

TABELA 1C. Compilação dos principais artigos de revisão incluídos no estudo.

FONTE: Dados de pesquisa (2022).

De acordo com a literatura, o desenvolvimento de pesquisas que abordem as principais dificuldades vivenciadas por professores do ensino de matemática na Educação básica por ocasião da introdução do ERE, é primordial para que se possa desenvolver novas estratégias e metodologias de aula.

De maneira geral, o ensino de matemática é tido como uma disciplina desafiadora. Nas séries iniciais do ensino fundamental, as dificuldades vivenciadas pelos professores de matemática se referem à compreensão dos conteúdos matemáticos, visto que sua formação não foi suficiente para solucionar os problemas de compreensão. Além disso, outro problema se refere ao fato de que apesar de existir formação continuada para professores da rede municipal, estas não são especificamente na área da matemática, ou seja, pouco se tem no horizonte perspectiva de mudança no cenário atual (DAVALOS, 2018).

Quantos aos desafios apresentados pelos professores de matemática na contemporaneidade, por ocasião da Covid-19, estudos conduzidos por Marinho (2021), relatam que a falta de habilidades de muitos professores em operar recursos computacionais e, paralelamente, elaborar atividades didáticas com os alunos após o uso das tecnologias mediáticas é um dos desafios mais recorrentes. Além disso, o autor supracitado acrescenta que isso leva a percepção de que a dificuldade dos professores não é apenas com recursos computacionais, mas também de estabelecer práticas

metodológicas adequadas para antes, durante e após, a utilização das tecnologias.

No ensino fundamental, os professores de matemática têm apresentado os principais desafios vivenciados nos últimos anos, sendo desafiador a superação de suas antigas práticas de ensino, onde o quadro, o giz e o apagador ainda são suas principais ferramentas de trabalho, em um momento que é necessário usar novos meios de ensino com uso exclusivo apenas de tecnologias. Além disso, a falta de interesse, como também a de concentração dos estudantes faz com que todo o esforço do professor em aprender a manusear programas, e se dedicar a novas formas de transmitir o conteúdo fique travado (Souza *et al.*, 2021).

Segundo Santos e Vasconcelos (2020), para a melhoria do ensino e aprendizagem a comunicação, visualização e o tato são primordiais para o ensino de Matemática. Assim, um dos grandes desafios dos professores na contemporaneidade encontram-se na necessidade de integrar esses elementos ao processo de aprendizagem do aluno exigindo do professor conhecer realmente os instrumentos a serem utilizados em suas aulas. Assim, as dificuldades concentram-se na utilização de ferramentas tecnológicas como instrumento de trabalho.

Diversas ferramentas tecnológicas tem sido utilizadas pelos professores para a realização de suas aulas de matemática. A esse respeito foi realizada uma pesquisa sobre

os desafios dos professores de escolas públicas de Moçambique, quanto as habilidades em utilizarem esses instrumentos em suas aulas. Os resultados evidenciaram que em relação às plataformas digitais avaliadas (WhatsApp, e-mail, Youtube, Google Classroom, Google Meet, Skype e Moodle), todas, segundo os professores entrevistados se tornaram um desafio diário, pois a grande maioria só usavam o WhatsApp e o e-mail. Já programas como o Youtube, Google Classroom e Moodle, estes foram os que apresentaram maior dificuldade quanto ao seu manuseio, pois os professores apresentaram grandes dificuldades quanto a sua utilização nas aulas de matemática (CHITATA & NHAMPINGA, 2020).

Nessa mesma linha de pensamento, um estudo realizado objetivando elencar as implicações e os desafios do ensinar matemática na modalidade EaD nos anos finais do Ensino Fundamental por professores de diferentes Estados brasileiros, revelaram que os principais desafios apresentados pelos professores foram: a falta de acessibilidade dos alunos aos recursos tecnológicos, o que se mostra com maior expressividade nos relatos dos professores dos Estados de Alagoas, Bahia e Sergipe; as defasagens na formação dos professores para utilizar as TDIC e no planejamento das atividades a serem executadas nas plataformas digitais e a falta de interação entre o professor e o aluno, dificultando o processo de ensino na disciplina de matemática, sendo revelada com mais intensidade pelos professores do Estado de Santa Catarina (SANTOS *et al.*, 2021).

De acordo com Santos *et al.* (2021), os desafios enfrentados pelos professores encontram-se relacionados à escassez de recursos, para atender aos alunos na modalidade virtual, sendo que a Educação já tinha suas dificuldades antes da Pandemia e agora os problemas se acentuaram. Dentre a falta de recursos, destaca-se como desafios trabalhar com equipamentos tecnológicos e internet, além da plataforma para se desenvolver as aulas. Para o autor, os professores de matemática estão buscando reinventar seu trabalho, pesquisando metodologias de Ensino que sejam atraentes para os estudantes, além de desenvolverem atividades adaptadas

para os alunos que têm acesso à internet e para os que não possuem.

Para melhor entendimento dos resultados obtidos nessa revisão sistemática (Tabela 2), os resultados obtidos foram agrupados conforme a pertinência do assunto e sua relação com os autores encontrados. Assim foi possível identificar o percentual de autores que trabalharam com o tema Dificuldades vivenciadas por professores no ensino remoto e aqueles que incluíram a palavra desafios em suas investigações. Posteriormente, os artigos foram agrupados em subcategorias, os quais incluem a participação dos investigados, sejam os professores, estudantes e familiares, que objetivou diagnosticar o percentual de trabalhos publicados nessa revisão sistemática que abordaram os participantes isolados ou em conjunto.

De acordo com a Tabela 2, observa-se que para a categoria Ensino Remoto de matemática na Educação Básica, contata-se que a grande maioria dos autores fazem referência a estudos conduzidos com ensino remoto e pandemia (68,1%). De forma similar, os trabalhos que fazem referências aos estudos que objetivaram identificar os desafios vivenciados por professores e estudantes para trabalharem com ensino remoto de matemática, representam 27%. Quanto aos resultados de pesquisas voltados para a identificação das dificuldades relatadas por professores no processo de ensino remoto, esses corresponderam a apenas 4,9% respectivamente.

Quando se avaliaram a categoria voltada para o diagnóstico das Principais dificuldades vivenciadas com a disciplina de matemática no ensino remoto em tempos de pandemia, observa-se que a grande maioria dos trabalhos fizeram menção aos relatos apresentados pelos professores (59%), enquanto 22,7% contemplaram as respostas dos estudantes e 13,4% relataram as falas dos professores e estudantes. Apenas 4,9% dos trabalhos apresentam relatos dos familiares no que diz respeito às principais dificuldades vivenciadas no ensino remoto de matemática. De acordo com os resultados apresentados nessa revisão sistemática, é possível inferir que a gritante necessidade dos professores é a falta de capacitação para trabalhar com ferramentas tecnológicas no ensino de matemática.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	AUTORES/ANO	N	(%)
Ensino Remoto de matemática na Educação Básica	Dificuldades	Silva <i>et al.</i> (2022)	1/22	4,9%
	Desafios	Schwanz & Felche (2020), Chitata & Nhampinga (2020), Macêdo Júnior <i>et al.</i> (2021), Tamayo <i>et al.</i> (2020), Santos & Sant'anna (2020) e Teixeira <i>et al.</i> (2020)	6/22	27%
	Ensino Remoto e Pandemia	Santos <i>et al.</i> (2020), Ferreira <i>et al.</i> (2020), Barbosa & Barbosa (2021), Costa <i>et al.</i> (2021), Teixeira <i>et al.</i> (2020), Souza <i>et al.</i> (2021), Mendes <i>et al.</i> (2021), Franzen & Silva (2021), Santos (2021), Ritter <i>et al.</i> (2021), Macêdo Júnior <i>et al.</i> (2021), Silva & Silva (2021), Valência & Fajardo (2020), Valência (2020) e Negrão <i>et al.</i> (2022)	15/22	68,1%
Principais dificuldades vivenciadas	Relato dos professores	Hasstenteufel & Pertile (2021), Silva <i>et al.</i> (2022), Ferreira <i>et al.</i> (2020), Cromianski <i>et al.</i> (2020), Barbosa & Barbosa (2021), Costa <i>et al.</i> (2021), Teixeira <i>et al.</i> (2020), Franzen & Silva (2021), Santos (2021), Ritter <i>et al.</i> (2021), Macêdo Júnior <i>et al.</i> (2021), Chitata & Nhampinga (2020), Negrão <i>et al.</i> (2022)	13/22	59,0%
	Relato dos estudantes	Silva & Silva (2021), Mendes <i>et al.</i> (2021), Souza <i>et al.</i> (2021), Santos & Sant'anna (2020), Schwanz & Felche (2020).	5/22	22,7%
	Relato dos familiares	Tamayo <i>et al.</i> (2020)	1/22	4,9
	Relatos dos professores e estudantes	Hasstenteufel & Pertile (2021) e Chitata & Nhampinga (2020)	3/22	13,4
TOTAL			22	100%

TABELA 2. Caracterização geral do estudo quando a utilização dos descritores de busca e pesquisadores.

FONTE: Dados de pesquisa (2020).

O ensino remoto trouxe dificuldades principalmente referente às tecnologias, as quais ela está aprendendo por conta própria; o ambiente de aprendizagem, gravar e editar vídeos também são desafios citados pela professora e que demandam muito tempo. Uma das maiores dificuldades apontadas pelos professores para o trabalho com a ERE é a evasão dos alunos, que se dá por diversos motivos, tais como: problemas relacionados à família, ao dinheiro, à dificuldade de transporte e emprego. Além disso, os professores acham mais difícil desenvolver atividades remotas nos componentes curriculares que exigem maior demonstração para resolução de atividades e situações-problema (polivalentes e matemática). Tal fato pode estar associado ao escasso repertório dos professores em relação às ferramentas digitais

disponíveis, uma vez que a maioria dos professores utiliza recursos mais básicos, como Pacote Office, Youtube e Redes Sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, os professores relataram que o maior obstáculo do ERE estar na qualidade da internet, o que dificulta o acesso dos estudantes e inviabiliza a interatividade, o controle de frequência e até mesmo o próprio aprendizado, fator primordial e bastante delicado durante esse período de distanciamento social.

As dificuldades enfrentadas no ERE estão longe de depender apenas da do querer dos docentes, pelo contrário, envolvem questões educacionais, políticas,

sociais, culturais e geográficas. Assim, os desafios que já estavam instalados no processo de ensino e aprendizagem se intensificaram ainda mais no ensino remoto emergencial. Além disso, a ausência de formação continuada em tecnologias educacionais ocasionou limitações para o trabalho pedagógico por meio de mídias.

Quanto às dificuldades apresentadas pelos estudantes, ficou evidente que a falta de internet e equipamentos digitais em suas casas, foram aqueles mais cruciais para o aprendizado de matemática. Além disso, a falta da presença do professor em sala de aula desmotivou, expressivamente, os estudantes levando-os a evasão escolar.

Com relação as dificuldades apresentadas pelos familiares, ficou claro que nem todos os pais ou as mães interagem no Grupo do WhatsApp, porque a maioria deles estavam trabalhando durante o isolamento social e não tinham tempo livre para ajudar seus filhos em casa, com as atividades da escola.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. V.; DOS SANTOS, K.; KEHLER, G. Limites e possibilidades no ensino remoto de matemática: um breve relato. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 13, n. 3, 16 nov. 2021.

MACÊDO JUNIOR, A. M.; SILVA, C. D. D.; OLIVEIRA, S. R.; SILVA, J. D.; SILVA, R. A.; DIAS, R. L. Pandemia e ensino remoto emergencial: os desafios vivenciados pelos professores em uma Escola Pública de Macaíba/RN. **Educationis**, v.9, n.2, p.24-33, 2021.

TAMAYO, C.; SILVA, M. T. Desafios e possibilidades para a Educação (Matemática) em tempos de “Covid-19” numa escola em crise. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, pp. 29-48, 2020.

CONTEXTUALIZANDO O ELA – ESCOLA LIVRE DE ARTES – UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA FUNDAMENTADA EM PAULO FREIRE, NA ZONA RURAL DE ÓROS

CONTEXTUALIZING ELA – FREE SHOOLOF ARTS - A PEDAGOGICAL EXPERIENCE BASED ON PAULO FREIRE, IN THE RURAL AREA OF ÓROS

Luiza Maria Aragão Pontes ¹

RESUMO

Recentemente, ao comemorar o centenário do educador pedagogo Paulo Freire, focado nos ideais de seus escritos Pedagogia do Oprimido, é de suma importância compreender o contexto em que o educando se encontra inserido, indo muito mais além do ato de ler e escrever, valorizando a realidade do educando para valorizar seu vocabulário e, assim, ser possível desenvolver não somente o processo de alfabetização, mas também outros Letramentos Literários com o Projeto ELA – Escola Livre de Artes, que tem como principal objetivo o fomento da arte e da cidadania na zona rural da cidade de Orós, no Ceará, desenvolvendo uma pesquisa etnográfica, através do processo de Letramento Literário na implantação de Geladeiras Literárias, (Gelatecas), permitindo que a zona rural tenha acesso a livros diversificados, priorizando, principalmente, adolescentes e outras pessoas que queiram ler, trocando informações e experiências dos moradores de Orós, nas localidades de Palestina, Igaroi, Guassussé e Santarém, incluindo o Sítio São Romão, oportunizando o debate entre professores e alunos desta localidade, em locais bem alternativos, dando visibilidade não somente ao comércio como também ao turismo da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia do Oprimido. Letrament. Geladeira Literária e Literatura.

ABSTRACT

Recently, when commemorating the centenary of the pedagogue educator Paulo Freire, focused on the ideals of his writings Pedagogy of the Oppressed, it es extremely important to ugytnderstand the context in which the student is inserted, going much further than the act of r45reading and writing, valuing the reality of the student to value their vocabulary and thus, it is possible to develop not only the literacy process, but also other Literary Literacy with The ELA Project – Free School of Arts, whose main objetive is the promocion of art and citizenship, in rural area of the city of Orós, Ceará developingan Ethnographic Research, thorough the Literary, Literacy process in the implementation of Literary Refrigerators, (Jellies) allowing the rural area to have access to diversified books, prioritizing maimly teenagers and other people, prioritizing mainly teenagers and other peoplw who want to read, exchanging information and experices of Orós, residents, in Palestine, Igaroi, Guassussé and Santarém, including Sírio São Romão, providing opportunities for debate between teachers and sudents of this locatin, in very alternative places,giving visibility not only to commerce but also to the city’s Tourism.

KEYWORDS: pedagogy of the oppessed; literacy; literary refirgator and literature.

¹ Professora, Diretora de Turma da EEFM José Bezerra de Menezes da Seduc – Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Bacharel em Administração de Empresas na Unifor – Universidade de Fortaleza. Licenciatura em Letras\Português\Literatura\Língua Espanhola\ Literatura Espanhola e também em Música na UECE (Universidade Estadual do Ceará). Pós-graduação Lato Sensu em Especialista em Filosofia da Educação; Metodologias do Ensino das Artes; Pesquisa Científica pela UECE – Universidade Estadual do Ceará. Mestra em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University – Florida - USA. Pós-Graduação: Gestão Ambiental pela UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú. **E-mail:** lukiapontes@gmail.com. **Currículo Lattes:** lattes.cnpq.br/9750262874954143

INTRODUÇÃO

O presente estudo encontra-se fundamentado em uma pesquisa etnográfica, desenvolvida na região centro sul do Ceará, denominada Orós, onde, em 2018, foi desenvolvido o Projeto Ela. Sabe-se que a etnografia leva em consideração um tipo de observação participativa e também interpretativa; foi levada em consideração a implantação das Gelatecas, que foram colocados de forma estratégica para oportunizar a leitura de uma forma bastante democrática.

Observando o quanto crianças, jovens e adultos muitas vezes ficavam dispersos em seus afazeres de estudos e de trabalhos, fazendo a leitura como um eixo que interliga estas pessoas em seus contextos sociais, fundamento na precariedade da vida na zona rural, atraindo a curiosidade e, sobretudo, o interesse de todos os envolvidos: Esta pesquisa foi implantada como um tipo de estudo de caso, no distrito de Igarói, que, na época, não tinha nenhuma biblioteca comunitária, e, a partir desta experiência da implantação das geladeiras customizadas em forma de estantes, permitiu outros olhares de condutas e o desenvolvimento de um processo de leitura interativa.

“Em etnografia, holisticamente, observa-se como os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação”. (MATTOS, 2011, P. 51).

Percebe-se, assim, o processo de compreender a etnografia como a escrita do que seja visível; apoiado no processo de observação, tendo sensibilidade em relação às dificuldades dos outros, pois se tem um conhecimento, ainda que breve, do contexto estudado e do grupo de pessoas que interagem entre si. Estes comportamentos estão fundamentados no processo de letramento literário, pois o ato de ler é também um ato de resistência e,

principalmente, persistência, modificando o comportamento das pessoas, dando uma maior oportunidade em locais precários, e de difícil acesso, ao conhecimento.

O ato de educar é, sobretudo, um ato de mudança. Na realidade, a educação é uma eterna busca, ou seja, neste processo de implantação do ELA, enquanto estudo de caso, é possível criticar o desenvolvimento de coisificação das pessoas, num processo de desvalorização da mão de obra no contexto de trabalho, na efemeridade das relações humanas, ultrapassando barreiras, na implantação de uma pedagogia social, no processo de humanização com práticas voltadas para a arte, valorizando a cultura como um todo, de forma solitária e responsável.

ELA – ESCOLA LIVRE DE ARTES

O Ela se traduz na Escola Livre de Artes e se resume em desenvolver as Gelatecas na cidade de Orós, incluindo localidades rurais, na região Centro Sul do Estado do Ceará, além de propiciar o contato com oficinas de fotografia, xilogravuras, costuras, contação de histórias, teatro, tendo a arte como uma estratégia alternativa e social, aproximando pessoas também por meio de palestras, seminários com temáticas relevantes e educativas, ancoradas em ações culturais, dando visibilidade de forma gratuita.

É sabido que o ato de ensinar não necessariamente se resume em transferir conhecimento, vai muito mais além. É preciso ser vivenciado, dialogado para que se transcorra a troca de saberes e experiências entre quem ensina e quem deseja aprender. O ELA permite esta troca de informações e vivências:

“É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos

educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.” (FREIRE, 2001, P. 52).

Conforme Honório Barbosa (2018)

(...) Em cinco meses, já ocorreram diversas ações culturais, como oficina de dança, teatro, cinema, fotografia entre outras linguagens artísticas; O Projeto é livre e gratuito para todos os públicos. A fruição das atividades acontece nos lugares alternativos da comunidade, como nas casas dos moradores, capelas e praças. Centenas de jovens já participaram das atividades culturais, artísticas e sociais. (BARBOSA, 2018, P. 04).

Para uma melhor compreensão do projeto ELA, existe uma coordenação geral vinculada a duas coordenações. O Grupo Imagens de Teatro desenvolve a coordenação geral vinculado às coordenações pedagógica e de produção para o registro de videomaker, fotografia e também para uma identidade visual para o registro das aulas – o bate-papo de um modo geral com o desenvolvimento de um catálogo de registro de experiências durante o desenrolar das oficinas, palestras e seminários.

Em última análise, com se trata de uma Escola Livre, faz-se necessária a troca de parcerias com o turismo, o comércio, escolas e faculdades para que o projeto seja concretizado, visando assim, o bem estar de alunos e professores. O carro chefe foi a implantação das Gelatecas nos distritos estratégicos de Orós, através do processo de Letramento Literário, de uma forma bem descontraída, criativa e envolvente. Depois, o projeto se estendeu para Guassuassê, Santarém, Sítio São Romão, tornando-se bastante tático para o desenvolvimento de atividades culturais, artísticas e sociais.

FUNDAMENTO PEDAGÓGICO NO PROJETO ELA

Sabe-se que em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire nos chama atenção sobre o processo de libertação das pessoas oprimidas a um tipo de Educação tradicional e autoritária, que, muitas vezes, gera a evasão escolar. Logo, é fundamental desenvolver um tipo de educação diferenciada, ou seja, o processo de diálogo e da conscientização entre alunos e professores, permitindo uma maior proximidade entre ambos e também uma melhor afinidade, convertendo a função de opressor e oprimidos:

“Freire (1970) foi um dos primeiros a relativizar esta análise, apontando o fenômeno da identificação do oprimido com o opressor e a tendência da pessoa, quando alterada sua realidade de oprimido, de assumir a identidade de opressor” (FREIRE E OLIVEIRA, 2021, P.117).

Da mesma maneira, como Paulo Freire levou em consideração a própria experiência dos educandos, mais precisamente adultos, no processo de alfabetização, na década de 60, foi possível perceber que a manipulação da informação juntamente com a invasão cultural desqualificou a identidade das pessoas oprimidas, ou simplesmente pessoas sujeitas a seus devidos processos históricos. O ELA – Escola Livre de Artes – surge como uma ação libertadora, com a implantação de Gelatecas na zona rural de Orós, oportunizando as ações de atividades culturais e sociais por meio de oficinas, seminários, palestras e rodas de conversas, idealizado pelo Grupo Imagens de Teatro, priorizando a leitura:

“(…) A iniciativa é da Escola Livre de Artes (ELA) e tem por objetivo atender os apreciadores da leitura e formar novos leitores. “O projeto surgiu a partir de uma ideia de customizar uma geladeira usada e transformar em biblioteca”, explica o coordenador da ELA, Edson Cândido. “Estávamos preocupados com a escassez

de bibliotecas públicas no Município. O esforço é disponibilizar o acesso livre ao conhecimento, por meio da leitura, para todos os moradores das comunidades de Igarói, Sítio São Romão e Santarém” (BARBOSA, 2018, P.4).

Outro momento fundamental do Projeto ELA encontra-se focado no desenvolvimento de oficinas culturais como teatro, cinema, dança, fotografia, xilogravuras, poesias para uma concretização no final de cada processo de uma roda de conversas e avaliação do processo como um todo. As oficinas estão fundamentadas com a implantação das Gelatecas, aprimorando cada vez mais as dinâmicas culturais e artísticas da metodologia a ser desenvolvida, reinventando, dessa maneira, o processo educativo, na visão da Pedagogia da Solidariedade de Paulo Freire:

“A experiência não pode ser exportada, ela só pode ser reinventada. Esta é natureza histórica da educação. Isto explica por que, por exemplo, a principal responsabilidade, para os educadores e as educadoras, é de mudar a educação. As pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam” (FREIRE E OLIVEIRA, 2021, P. 27).

A insistência de difundir as Gelatecas em pontos estratégicos, depois de se fazer um levantamento etnográfico da situação da população que necessitava da leitura, fez com que tivessem o apoio da comunidade que, de um modo geral, abraçou o processo de concretização do ELA juntamente com a implantação de algumas palestras de orientação prática para a comunidade local, incentivando a leitura dos livros principalmente entre adolescentes:

“A técnica em Agricultura Luzia Nágila Correia Lima observa que a biblioteca instalada de fora diferente tornou-se

atraente. “Os jovens veem, olham, pegam os livros, levam para casa e depois destroem para retirar outros exemplares”, frisou. “Isso facilita o contato dos adolescentes com a leitura. (BARBOSA, 2018, P, 04)

Como vemos, o projeto ELA deu liberdade à leitura de uma forma bastante democrática, pautados nos ideais pedagógicos de Paulo Freire, no que diz respeito aos seus conhecimentos da Pedagogia da Autonomia, pois, sabe-se que os educandos já trazem suas experiências em si. O contato com as Gelatecas permite uma vivência – seus saberes de mundo onde estão inseridos – para conquistar o conhecimento e a consciência crítica de sempre, aprimorando a leitura de mundo dos envolvidos com a leitura da palavra encontrada nos livros.

“Como educador, preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares conseguem trabalho fazem do seu contexto imediato e do maior do que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas, com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão da sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que procede sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE, 2001, P. 90).

O LETRAMENTO LITERÁRIO E SUAS PRÁTICAS

O letramento é, na maioria das vezes, uma prática social, ou seja, são as atividades realizadas pelas pessoas que desenvolvem suas habilidades de leitura e também de escrita, num tipo de contexto específico ao se relacionarem com os valores e necessidades destas práticas sociais.

Entretanto, o letramento envolve mais do que o ato de ler e escrever, ou seja, ultrapassa o conjunto de habilidades da leitura e escrita, sendo responsável pela produção de resultados importantes, além de possibilitar a interpretação textual, o desenvolvimento cognitivo e também econômico, a modalidade social, o progresso profissional e a cidadania.

Nesse sentido, Soares (2012) explica:

(...) O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social, letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever (SOARES, 2012, P. 76).

O Letramento Literário tem a função de desenvolver somente a leitura propriamente dita, pois, sabe-se que suas habilidades não necessariamente são cobradas já que são formadas por meio de escolhas individuais. A leitura literária deverá estar associada ao prazer de ler, despertando tais habilidades e gosto pela leitura, afinal, ninguém nasce gostando ou não de ler. Este letramento torna a literatura trabalhada e vista de forma mais ampla, envolvendo tanto os clássicos como também os paradidáticos de forma diversificada. Por meio do desenvolvimento da leitura, é possível aproximar, amenizando as diferenças sociais que possam existir, quebrando barreiras.

Sendo assim, a leitura em todos os seus parâmetros é uma prática bastante salutar e necessita ser incentivada na sala de aula para que se desenvolva uma prática consciente da escrita. Ler clássicos ou paradidáticos deve ampliar o horizonte dos alunos e respaldar seus conhecimentos, permitindo que os mesmos se sintam motivados a fazer seus registros contínuos e, sobretudo, consigam debater seus pontos de vista de forma crítica. As Gelatecas se apresentam, em sua grande maioria, como uma alternativa viável,

para o contínuo despertar da leitura envolvendo crianças, adolescentes e adultos, permitindo uma maior proximidade entre as pessoas envolvidas e, ao mesmo tempo, desenvolvendo o incentivo da doação de livros pelos moradores da zona rural de Orós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar, o ELA deixou frutos, apesar de ter sido concretizado em 2018. Ainda nos dias atuais, a comunidade ainda recorda esta ação educacional que muito mobilizou as comunidades estratégicas do Centro Sul de Orós. Na oportunidade, foram apresentadas algumas peças teatrais do Grupo Imagens de Teatro. A produção do ELA, juntamente com as oficinas de Artes, no ano de 2018, foram de fundamental importância para o crescimento educacional e cultural da cidade de Orós, mais precisamente na zona rural da cidade. O bairro São Geraldo de Orós foi também contemplado, assim como as comunidades de Igarói, Sítio São Romão e Santarém foram agraciados com as Gelatecas e algumas oficinas de Artes, disponibilizando acesso livre ao conhecimento de crianças, jovens e adultos:

“(...) O esforço é disponibilizar o acesso livre ao conhecimento, por meio da leitura, para todos os moradores das comunidades de Igarói, Sítio São Romão e Santarém. O foco é incentivar a leitura para crianças e adolescentes da zona rural. O equipamento fica na calçada dos moradores e o sistema é bem simples: pegou um livro emprestado, devolve outro, explicou Édson Cândido”. (BARBOSA, 2018, P. 04).

Soma-se a isso também a importância de desenvolver a pesquisa etnográfica por meio do estudo de caso, da implantação das Gelatecas como projeto piloto em Orós, para que depois se estendam para outras comunidades. O ato de educar está presente o

tempo todo nestas comunidades rurais. O saber está o tempo todo sendo superado. Posto isto, a educação tem caráter permanente, pois, constantemente, estamos nos educando, independente da idade, ou do locus onde se viva:

“O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já se anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância.” (FREIRE, 2020, P. 35).

O Letramento Literário foi importante também durante o processo de troca dos livros e permitiu uma maior adesão não somente da comunidade como também de professores e alunos adolescentes que direta ou indiretamente se sentiram atraídos pela proposta. A leitura permite a mudança de hábitos e o desenvolvimento de uma maior confiabilidade e participação, fazendo com que todos sintam-se motivados a ler e a fazer parte de oficinas de artes em suas mais diversas categorias, de forma bem espontânea.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 17ª Edição, Coleção Leitura, São Paulo, Editora Paz e Terra, 2001.

MATTOS, CLG. *A Abordagem etnográfica na investigação científica*. Campina Grande, EDUEPB, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento – Um Tema em três gêneros*, 3ª Edição, 1ª Reimpressão, Editora Autêntica, 2012.

BARBOSA, Honório. *Projeto leva leitura à zona rural do Município de Orós*. Regional, Fortaleza, DN – Diário do Nordeste, 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança* 42ª Edição, Rio de Janeiro\ São Paulo, Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo e OLIVEIRA, Walter Ferreira de. *Pedagogia da Solidariedade – Paulo Freire*. 4ª Edição, Rio de Janeiro\ São Paulo, Editora Paz e Terra, 2021.

**DIFICULDADES NA LEITURA APRESENTADA PELOS ALUNOS
DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL
FIRMINO COELHO BASTOS CARAUARI – AMAZONAS**

**DIFFICULTIES IN READING PRESENTED BY STUDENTS IN THE 3º (THIRD)
GRAD YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE
FIRMINO COELHO BASTOS MUNICIPAL SCHOOL CARAUARI – AMAZONAS**

Maria Silmara Carvalho Pereira ¹

RESUMO

A Lei de Diretrizes e Base – LDB, nº 9394 de 20/12/1996, estabelece que a Língua Português seja trabalhada nas escolas como instrumentos de comunicação, norteando todas as suas formas de expressão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere à Língua Portuguesa, estabelece que o trabalho com leitura tem como intuito o desenvolvimento de leitores competentes, capazes de atender o mundo que está à sua volta. E, assim, formar escritores, capazes de transmitir de forma inteligível suas opiniões sobre o mundo que os cerca. Lembrando que formar escritores não é evidentemente formar profissionais, mas sim pessoas capazes de escrever com eficácia. Durante a Leitura apresentadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, da Escola Municipal Firmino Coelho Bastos, situada na rua Samuel Amaral, Bairro Samuel Amaral sem número, cidade de Carauari Amazonas. Observou-se que os mesmos apresentam dificuldades na leitura, não somente na compreensão das palavras, como em entender o que as mesmas transmitem. Educação, atualmente, não é sinônimo apenas de saber ler e escrever corretamente, mas também saber o que e como escrever, o que ler e o que extrair dessa leitura. Saber ler é saber entender o mundo que está à volta do leitor pelo exposto, incidiu a necessidade de realizar o presente Artigo, o qual visa identificar os motivos das dificuldades apresentadas na leitura pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, da Escola Municipal Firmino Coelho Bastos, visto que tal trabalho é de relevada importância para que se busque solucionar tais dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Pesquisa, Aprendizagem.

ABSTRACT

The Law of Guidelines and Base, establishes that the Portuguese language is used in schools as communication instruments, guiding all its forms of expression. The National Curriculum Parameters, with regard to the Portuguese language, establishes that the work with reading is intended to develop competent readers, capable of serving the world around them. And, thus, to form writers, capable of transmitting in an intelligible way their opinions about the world around them. Remembering that training writers is not, of course, training professionals, but people capable of writing effectively. During Reading presented by students of the 3º (third) grad year of Elementary School, afternoon shift, at the Firmino Coelho Bastos municipal school, located on Samuel Amaral street, in the unnumbered Samuel Amaral, in the city of Carauari Amazonas. It was observed that they have difficulties in reading, not only in understanding the words, but also in understanding what they convey. Education, nowadays, is not only synonymous with knowing how to read and write correctly, but also knowing what and how to write, what to read and what to extract from this reading. know how to read is knowing how to understand the world around the reader. For the foregoing, there was a need to carry out this Article, which aims to identify the reasons for the difficulties presented in reading by students of the 3º (third) grad year of Elementary School, afternoon shift, at the Firmino Coelho Bastos municipal school, since such work is from important to try to solve these difficulties.

KEYWORDS: Reading, Projects, Lack.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Uniasselvi. Licenciatura em Letras pela UEA (Universidade do Estado do Amazonas). **E-mail:** silmara_professora@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade analisar os fatores que influenciaram no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita, no espaço da sala de aula detectados durante as observações realizadas do decorrer da pesquisa, do curso de Mestrado em Ciências da Educação. Após diagnósticos surgiu à necessidade de desenvolver uma ação, visando minimizar a problemática encontrada, tais problemas são evidenciados pela escola no qual a pesquisa foi realizada. Com base nesses dados a pesquisa foi realizada com os alunos de 3º ano do ensino fundamental da escola Firmino Coelho Bastos.

Hoje a dificuldade de aprendizagem na leitura dos educandos é tamanha e ainda mais quando relacionado a leitura de textos e interpretação. No entanto as dificuldades na leitura tem sido uma questão bastante discutida pelos teóricos que se preocupa diretamente com a Educação no que tange seu processo de ensino aprendizagem.

Portanto buscamos compreender a problemática “dificuldade na Leitura”, identificada no decorrer das observações da prática docente do professor na turma do 3º ano do ensino fundamental. Para fundamentar nosso trabalho foi necessário estudar alguns teóricos que pesquisaram a fundo o processo de ensino aprendizagem da leitura. Dando-nos suporte para compreendermos e respondermos as questões que norteiam a pesquisa.

Quais as dificuldades de ensino aprendizagem na leitura e escrita? Quais são a metodologia utilizada pelo Educador? O professor valoriza a gama de conhecimento que o aluno traz de seu cotidiano? Fomos a campo tentar encontrar essas respostas.

A pesquisa nos possibilitou vivenciar e identificar os fatores que dificultam o processo de aquisição da leitura dos educandos, uma vez que as mesmas se constituem o centro das práticas educativas em nossa cultura escolar.

Nesse sentido trabalhamos três objetivos específicos que irão nortear a realização da pesquisa, descritos a seguir:

- Identificar os fatores que influenciam no processo de ensino aprendizagem;
- Articular juntamente com o corpo docente, meios para encontrar subsídios pedagógicos para serem trabalhados em sala de aula com a finalidades de estimular os alunos a tomarem o gosto pela leitura e escrita;
- Desenvolver práticas pedagógicas que estimulem tanto os docentes quanto a pratica docente do professor.

No entanto a dificuldade na leitura é um problema recorrente até mesmo nas escolas particulares. Portanto, não se trata de uma falta de capacidade da criança, mas sim de um déficit na aquisição de habilidades necessárias à leitura.

1 - Entenda por que a dificuldade de leitura é um problema comum na sala de aula:

A dificuldade de leitura é um problema recorrente até mesmo entre os alunos das escolas particulares. Portanto, não se trata de uma falta de capacidade da criança, mas sim de déficit na aquisição de habilidades necessárias à leitura.

Para melhor entender é preciso compreender a diferença entre capacidade e habilidade. A primeira é inata, faz parte da nossa biologia; trata-se, por exemplo, das capacidades de atenção, observação etc. já as habilidades são adquiridas por meio de estímulos, aprendizagem e exercícios.

O que ocorre atualmente em muitas escolas é que, embora capazes de ler, as crianças chegam à alfabetização sem terem desenvolvido uma habilidade específica essencial à leitura: a identificação automática de palavras.

Por isso é muito importante proporcionar as crianças a aquisição dessas outras habilidades que são fundamentais para o aprendizado dos conteúdos

escolares. Nesse processo, a parceria entre pais e professores é primordial.

1.1 Como ajudar a criança com dificuldade na leitura:

Como vimos, qualquer criança pode ter dificuldade na leitura, independentemente de apresentar algum distúrbio que de fato dificulte a aprendizagem, como a dislexia. Assim, antes de tudo, perceba e deixe a criança perceber que o problema é comum e não tem nada a ver com inteligência ou falta de capacidade.

A dislexia é um distúrbio de palavras em pessoas normais de inteligência que apresentam habilidade afetiva, leve coordenação motoras, deficiente capacidade de analisar e síntese, transtorno na memória visual, no sentido direcional (orientação espacial e temporal). Problemas de dominância lateral, deficientes discriminação auditivas visual. Distúrbio no conhecimento de seu corpo (ritmo, espaço e tempo), cuja expressão encefalográfica é de disfunção cerebral mínima, sendo indicado método fônico (fonema, surdos e sonoros, simultaneamente, com o apoio sinestésico, tátil. Visual e auditivo) para sua alfabetização. (CARACIKI, 1994, p.45).

É importante que o professor observe quando a criança comece a apresentar muitas dificuldades no ato da leitura e escrita, onde a leitura da criança é passiva, com soletração a cada sílaba, e a escrita com repetições de letras ou omissões das mesmas.

Ao identificar as dificuldades, é possível traçar as estratégias mais eficazes para superá-las, pode ser que uma criança tenha mais dificuldade com alguns fonemas do que com outros, ou que os obstáculos apareçam dependendo do formato ou assunto do texto. Vale uma boa observação para retirar o máximo de informações que possam ser usadas para favorecer o aprendizado.

1.2 - Faça da leitura um hábito:

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção de intextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura por um lado, nos fornece matéria-prima para a escrita: o que escreve. Por outro, contribui para a construção de modelos: como escrever. (1997, p. 53).

Portanto, o hábito da leitura deve ser trabalhado desde as primeiras séries iniciais com textos alegres e prazerosos para o mesmo, facilitando assim a aspiração pela leitura e conseqüentemente pela escrita. A leitura deve ser um processo de realização do sujeito que a desempenha, extraindo da mesma a informação, a alegria, o romance, o conhecimento que a mesma proporcionará.

Segundo Stahl apud Simões:

As crianças são muito inteligentes, o que falta é os adultos s objetivos, nunca devemos delimitar a curiosidade de cada criança. Como por exemplo, impedir uma criança folhear livros, revistas, gibis e outros, pois tudo isso enriquece seu vocabulário, despertando para a leitura e escrita. (2003, p. 62).

O que será da inteligência se não tiver um incentivo para que os alunos possam se desenvolver e ir em busca de novas informações? É através de estímulos que eles vão descobrindo, adquirindo e aplicando cada vez mais seus conhecimentos, mas não conseguirá obter nenhum objetivo sozinho, para isso é necessário que haja uma parceria entre escola e família.

O processo de leitura não é somente um produto final do processo escolar, mas representa um importante avanço para o desenvolvimento de uma

determinada sociedade. Através da leitura, o aluno desenvolve melhor a linguagem, e se torna uma pessoa mais comunicativa, inserido num grupo social que possui vida e histórias individuais.

Sabemos que, quando um hábito é adquirido, ele se torna uma ação quase automática. Assim, se você incluir a leitura na rotina dos filhos, ele se acostumará com os livros e terá mais curiosidade, o que facilita muito na hora de aprender a ler.

Organizar um cantinho da leitura em casa, deixar os livros ao alcance das mãos das crianças, e contar histórias para elas antes de dormir, isso estimulará no seu filho o gosto pela leitura, e não esquecendo de dar o exemplo, lendo na frente deles também.

OBJETIVO

Identificar por que os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, do ano de 2021, da Escola Municipal Firmino Coelho Bastos, tem dificuldades na apresentação da leitura.

REFERENCIAL TEÓRICO

Paulo Freire, em suas sábias palavras dizia que:

A leitura do mundo procede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da comunidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto. (Freire, 2003, pg.13).

Daí então, podemos ver o quão é importante a leitura no processo ensino aprendizagem. Enquanto lemos e aprendemos com o mundo aprendemos a ler também as palavras. Ler não é simplesmente desvendar letras e códigos, formar sílabas e pronunciar frases com

rapidez e eloquência. Ler é acima de tudo conhecer a si mesmo e ao mundo.

O professor precisa fazer o papel de mediador nesse processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, pois os alunos se espelham na postura, na entonação e até mesmo nas estratégias que o professor faz uso. Deste modo os educandos observam e estão atentos a qualquer equívoco do mediador que realiza as atividades de leitura e escrita. O educador deve atentar-se que o aluno está ali não somente para receber conteúdos programados, e sim, também para intervir e fazer parte da construção do conceito de aprendizagem.

Segundo Carvalho (2010, p. 27):

É preciso deixar que os alunos manifestem suas ideias e criem suas hipóteses, ainda que ajudados pelo professor. [...] Ao mesmo tempo, verificar o que os alunos compreendem da leitura. Se houver interpretação diversas (o que é comum quando se trata de textos literários, como histórias, fábulas e poesias), aceita-las naturalmente e discuti-las.

Dessa forma os educandos se prepararão continuamente para tornarem-se pessoas críticas e com opiniões formadas, possibilitando vantagens no desenvolvimento da escrita e leitura. A partir do momento que o educador valoriza a opinião dos educandos, os mesmos sentem-se sujeitos capazes de fazer a diferença em seu processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

A educação hoje se tornou um obstáculo no dia-a-dia de pais e professores. “É preciso que as informações sobre a educação, [...] e relacionamento saia dos livros entrem na rotina familiar”. (TIBA, 2002, p. 46). As crianças chegam à escola sem receber dos pais o mínimo de educação possível, pois até falar bom dia, obrigada, e com licença. “A maior dificuldade surge quando conflitos internos dos pais interferem nas ações educativas e isso não depende da idade dos filhos”. (TIBA, 2002, p. 47).

A educação é essencial no cotidiano da criança, pois é imprescindível que a educação familiar se faça presente na vida da mesma, para quando chegar à escola, ela tenha competência de dar continuidade à educação da criança, com responsabilidade e determinação.

De acordo com Campos:

A criança deve ter a capacidade de assimilar e compreender as informações que recebe; de estabelecer relações entre verias dessas informações; de criar e inventar coisas novas, com base, mas que já conhece; de raciocinar com lógica na resolução de problemas que lhe são apresentados. (2002, p. 11).

A criança compreende e busca encontrar o objetivo que é obter conhecimento, através da criatividade envolvendo novos comportamentos entre relações impostas para solucionar os problemas encontrados. Ela cria por meio dos conhecimentos que recebe informações e as absorve com lógica o que lhe é apresentada.

Para Weiss (2002, p.23) “é preciso que o professor competente e valorizado encontre o prazer de ensinar, para que possibilite o nascimento do prazer de aprender”. O professor em sala de aula tem que ser um bom mediador entre conhecimento e o aluno, assumindo o papel de que está ali também para aprender, as aulas de leitura deve ser uma prática de lazer, como sabemos o lazer é uma necessidade básica do homem.

Segundo Droet: “incentivar a aprendizagem é propor situações para deflagrar no psiquismo dos alunos”. (2002, p. 112).

É necessário que haja um encontro por parte dos educadores e pais, para que facilite a aprendizagem do educando, pois, muitos alunos têm dificuldades na aprendizagem, muitas vezes por falta de incentivo dos pais, e da própria escola para que os mesmos não desistam durante o ano letivo.

Para Pillet (1993, p. 172) “A disposição das carteiras em círculos pode facilitar. Trabalho escolar especialmente o trabalho coletivo, na medida em que o professor e cada aluno podem observar todos os outros membros da turma e ao mesmo tempo serem vistas por todos”. A leitura é um processo de interlocução entre leitor, autor mediado pelo texto. É um encontro com o oculto, que se dá pelas suas palavras escrita. É por esse motivo que se pode falar em leituras possíveis e também em leituras maduras construído na intimidade com muitos textos.

Segundo Silva:

[...] quem se dispõe entrar numa sala de aula para ensinar tem de saber satisfatoriamente aquilo que ensina. Tem de dominar os conteúdos e suas disciplinas; para orientar a leitura, o professor tem de ser leitor apaixonado por determinados textos ou autores e ódio por outros [...] (1996, p.14).

Lewis em suas considerações em torno do ato de ler nos alerta que:

É fundamental a prática reflexiva, o conhecimento do vocabulário os significados das palavras contidas num texto. Esses conhecimentos vão se construindo com a prática de leitura. Para isso, o processo de leitura compreensiva e crítica precisam ser desenvolvidas em todas as modalidades, pois a construção do conhecimento de qualquer objeto começa com a leitura que se faz deste objeto.

Compreende-se como leitura, o ato além da distinção entre o analfabetismo total e funcional. Faz-se essa menção quando uma pessoa sabe ler, escrever e executar operações simples, no entanto, possui um horizonte tão limitado que necessita de motivação para aproximar-se de uma informação disponível em forma de texto escrito. Portanto deve considerar que não basta só ensinar a ler é preciso, que se crie o hábito da leitura para que desperte o gosto em ler.

Luckesi afirma que a leitura é muito mais ampla (2001, p. 123) quando diz:

A leitura primeira é aquela que cada um faz de sua realidade, através de sua realidade, através de sua experiência reflexiva. Somente após esta primeira leitura é que surge, e se justifica a leitura da palavra. Ela, com efeito, se refere às várias leituras já reabre seu próprio mundo; além do mais, deve conduzi-lo, novamente, a leitura direta, primeira e mais profunda, de sua própria realidade e de seu próprio mundo [...].

A leitura é uma forma de se colocar no mundo, percebem identidades e diferenças, relacionar e compreender a realidade. Saber ler hoje em dia significa poder entender as várias linguagens que constantemente estão produzindo sentido por meio de diversos textos raciais.

O ato de ler não dá linearidade, como um processo contínuo, tranquilo sem interrupção. Ao contrário, é uma operação mental complexa marcada por tensões, por que envolve diretamente a pessoa. Ler não é fácil, exige do ser humano um esforço físico e mental. É como tudo que dá trabalho, e muitas vezes os levam a abandonar. Por isso, os trabalhos dos professores devem ser incansáveis, sugerindo leitura que desperte interesse na interação com o leitor.

Aprender a ler não é tarefa tão simples, pois exige uma postura crítica do leitor e isso é um dos requisitos básicos, e que só podem ser adquiridos com a prática.

Segundo Campos (2002). Incentivar é despertar o interesse que a atenção dos valores contidos na matéria ensinada criando-nos mesmos o desejo de aprendê-la, o gosto de estudá-la e a satisfação em cumprir as tarefas que a mesma exige.

O incentivo cria novas direções na descoberta de tão desejada aprendizagem, o desejo de receber o conteúdo em si, para aplicá-lo no dia-a-dia, assim acarretará o gosto em desfrutar tudo que lhe é imposto,

moldando-o conforme o meio social. Faz-se necessário o estímulo ao aluno para que tenha o prazer em cumprir o trabalho que lhe foi incumbido, tornando-o mais informação a respeito de como buscar descrever tudo o que contém no contexto escolar.

Levando o aluno a se comprometer mais e ser mais participativo, induzindo a busca de novos conhecimentos.

A leitura é marcada por omissões, distorções e substituições de palavras, com respostas, lentas e vacilantes e com comprometimento do texto lido. A perturbação na leitura interfere significativamente no rendimento escolar. Esses transtornos tem sido chamado de dislexia.

Pode-se definir dislexia como sendo uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo em crianças inteligentes, escolarizadas sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente. (Fonseca, 1999).

As dificuldades de leitura e escrita, em geral, e da dislexia, em particular, vem suscitando desde há muito tempo o interesse de psicólogos, professores e outros profissionais interessados na investigação dos fatores implicados no sucesso ou insucesso educativo.

ANALISE DOS RESULTADOS:

COLETA DE DADOS

Mediante o estudo realizado com os alunos e professores a respeito das “Dificuldades na Leitura”. Temática esta que inquieta o professor foi necessário à realização de uma pesquisa de campo no intuito de descobrir que fatores influenciam tal problemática. Para isso foi indispensável à utilização de vários procedimentos metodológicos. A começar pela observação feita em sala de aula, onde foi observado que a maioria dos alunos, não se interessava pela leitura, e alguns deles procuravam fazer o uso de histórias, com isso foram aos poucos despertando a atenção de alguns colegas, porém não fio o suficiente

talvez pela falta de matérias que ajudasse esses alunos a despertar o interesse pela leitura.

Foi aplicado questionários com alunos e professores, para obter informações na tentativa de diagnosticar possíveis causas. O questionário foi direcionado aos alunos, do Município foi então detectado que esta temática se dar na maioria das vezes por falta de estímulos dos pais, pois, os mesmos acham que colocar a criança na Escola é tudo que podem fazer, e que a aprendizagem dos filhos é de total responsabilidade dos professores. Porém sem o incentivo da família no lar a criança não adquire hábito de leitura, pois esta não aprende somente na escola.

Segundo Pillet (2001). A motivação consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que lhe ofereçam determinados tipos de conduta. Em sentido didático, consiste em oferecer ao aluno os estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem eficaz.

A motivação é intrínseca, mas para que ela progrida é preciso que a criança receba incentivo não apenas da professora em sala de aula, mas é necessário e de suma importância o incentivo da família no dia-a-dia. A criança se mostra satisfeita ao perceber que a família está envolvida na sua vida escolar.

RESULTADOS ENCONTRADOS

Diante da pesquisa realizada nos alunos, observou-se que, não houve um percentual negativo tão ruim diante do questionário feito com os mesmos, e o que falta para melhorar ainda, é o incentivo maior por parte da escola, e força de vontade por parte do aluno. De acordo com Dinah, “incentivar a aprendizagem é propor situações para deflagrar no psiquismo do aluno”. (2002, p. 112).

Diante das respostas dadas pelo professor percebe-se que, há uma preocupação no que diz respeito à aprendizagem. No momento em que o mesmo fala que há uma negligência por parte de alguns

professores, deixando só para o professor de Língua Portuguesa a responsabilidade da aprendizagem do aluno.

METODOLOGIA

A metodologia, segundo Lakatos, é considerado “o conjunto, as atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Para o aprofundamento do referido artigo foi utilizado o método de natureza qualitativa, com abordagem básica e com enfoque fenomenológico enquanto método de abordagem tendo como procedimento de coleta a pesquisa bibliográfica exploratória, (livros, metodologia científica, dicionários, pesquisa em obras de diversos autores, revistas, via internet, etc.) e de campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades na leitura apresentadas pelos alunos, objeto de pesquisa, dá-se por diversos fatores. Alguns alunos não têm estímulos para leitura. Seja da escola, dos pais, ou dos próprios livros que não despertam interesse. Cada aluno deve ser trabalhado individualmente ou mesmo em grupos de leitura. Formando grupos diversificados por faixa de idade, por grau de dificuldade ou tipo de leitura preferida. Os pais devem ser estimulados a participar da vida escolar dos filhos, através de palestras, reuniões, visitas informais. O professor tem que conhecer seu aluno, sua vida, suas dificuldades. Deve procurar ajudá-lo da maneira mais simples. Muitas vezes o problema não está somente na falta de interesse do aluno, pode ser bem mais profundo que isso. O aluno deve ser avaliado em todo o seu contexto sociocultural, alguns alunos não se sentem motivados pelo próprio ambiente escolar. Algumas

vezes lhes parece frio e sem algo que lhes desperte interesse. Além das atividades de produção, é preciso organizar situações em que eles apenas ouçam ou reflitam sobre suas dificuldades. É preciso muitas vezes criar um ambiente que convide o aluno, que faça com que o mesmo se sinta acolhido. Ensinar um aluno a ler não é possível se ele não estiver disposto e motivado para isso. A formação de um leitor competente é a antecipação da formação de um cidadão, alguém que saiba ler o contexto da sociedade no qual está inserido. Nem tudo o que deve ser lido e entendido está escrito nas páginas de um livro.

Concluimos o presente trabalho com a certeza de que os professores ou educadores como estão sendo chamados atualmente, são os alicerces para a formação de cidadãos conscientes e esclarecidos. Os jovens que são o futuro do país passam por mãos de artesãos. E essas mãos devem ser talentosas o suficiente para identificar num simples toque onde e o que deve ser trabalhado para a formação de leitores verdadeiramente conhecedores de sua capacidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, RUBENM. **Entre a Ciência e a sapiência o dilema da Educação**. 11ª Ed. São Paulo, 2004.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL, **Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais**. Língua Portuguesa/ Secretária de Educação. - Brasília, 1997.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental**. MEC. 1997.
- CAMPOS, Dinah Martina se Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 31. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DROET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da Aprendizagem**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2002.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução à dificuldade de aprendizagem**. 2ª Ed. Porto Alegre: ARTMED. 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 39ª Ed. [S.L]: Cortez, 2000.
- GARDNER, Jonh. **A arte d ficção**. Nova York: Alfred Ahnopf, 1984.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Fazer Universidade**. Uma proposta metodológica. [ET. Al 1. 12. Ed. d]. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U. 1986.
- LEWIS, Isaac Worden. **Considerações em torno do ato de ler**. Revista. UA Série, Ciência Humanas, Manaus, V.7, nº1, janeiro/dezembro. 1999.
- MATOS, Henrique Cristiano José. **Aprender a Estudar**. 13ª Ed. São Paulo, 2004.
- MIRANDA, Simão de. **100 lembretes e uma carta para a auto-estima do professor**. São Paulo: Papyrus, 2006.
- PEIXOTO, Afrânio. **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Companhia. Editora Nacional, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. GHEIN, Evandro (org). **Professor Reflexivo Brasil**. Gênese e Crítica de um conceito. 3ª Ed. São Paulo: Cortez. 2005.
- PILETT, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau**. 16ª. Ed. São Paulo. Ática, 1993.
- RANGEL, Mary. **Dinâmica de leitura para sala de aula**. 15ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVA, Ezequiel Theodoro Da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1996.
- SOARES, Magda Becker. Letramento: **Um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 1998.
- SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. **Estratégias de leitura**. 6ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOUZA, Ana Inês. (org). Paulo Freire: **vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- CARACIK, **Abigail Muniz. Dislexia – distúrbio de aprendizagem**. Rio de Janeiro. Enelivros, 1994.



ABSOLUTE



Absolute Review | Periódico Multidisciplinar
Academic Department ACU - Absolute Christian University

Endereço de correspondência:

Rua Itaboraí, nº 158. Ed. Ilhas Figi. Loja Térreo - B. Praia de Itaparica.
Vila Velha/ES/BR. CEP: 29.102-195

E-mail: revista@acu.education | **Site:** review.acu.education