

PESQUISA E DESENVOLVIMENTO: UM OLHAR SOBRE A HUMANIDADE

VOLUME XI



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Walmir Fernandes Pereira

Pesquisa e Desenvolvimento: um olhar sobre a humanidade

11^a ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

11ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pereira, Walmir Fernandes
P436P Pesquisa e Desenvolvimento: um olhar sobre a humanidade
/ Walmir Fernandes Pereira. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2023

215 f.: il

DOI: 10.37423/2023.edcl813

ISBN: 978-65-5367-413-4

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. ciências-humanas 2. sociedade 3. complexidades-da-sociedade I. Pereira, Walmir Fernandes II.
Título

CDU: 30

<https://doi.org/10.37423/2023.edcl813>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

MSc Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

Editora Conhecimento Livre

Piracanjuba-GO

2023

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	6
CENTRALTEMP: CONFORTO TÉRMICO RESIDENCIAL PARA IDOSOS	
Thiago Santos Menezes	
Murilo Fabricio Silva	
DOI 10.37423/231008296	
CAPÍTULO 2	20
UMA PROPOSTA DE ENSINO SOBRE FRAÇÕES NO 6º ANO: O ESTUDO DE CASO DA ESCOLA PRESIDENTE COSTA E SILVA	
Fernando Gagno Júnior	
Maria Lúcia Neiva Bastos Gagno	
Cibele Kemeicik da Silva	
DOI 10.37423/231008302	
CAPÍTULO 3	26
A IMPORTANCIA DAS ATIVIDADES EM GRUPO NO DESENVOLVIMENTO DO IDOSO	
Beatriz Pessoa	
Isabela Lopes	
Victor Mello	
DOI 10.37423/231008311	
CAPÍTULO 4	39
A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A TEMÁTICA	
Walmir Fernandes Pereira	
Carliany Ferreira da Silva	
Júlio César de Souza	
Marcus Vinicius Nascimento de Souza	
DOI 10.37423/231008315	
CAPÍTULO 5	56
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
Walmir Fernandes Pereira	
Estefany Guimarães Machado	
Felipe Vitório Ribeiro	
DOI 10.37423/231008316	
CAPÍTULO 6	70
EDUCAÇÃO, FÍSICA E ARTE: CONEXÕES E POSSIBILIDADES	
Ellen Yoshie Sudo Lutif	
DOI 10.37423/231008317	

CAPÍTULO 7	83
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DENTRO DA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL	
Fabiana Scherer	
Estélvia Rosandra Portilio Maciel	
Dione Maria Setti Frizon	
DOI 10.37423/231008333	
CAPÍTULO 8	116
APRENDIZAGEM GAMIFICADA NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	
Dione Maria Setti Frizon	
Estélvia Rosandra Portilio Maciel	
Fabiana Scherer	
DOI 10.37423/231008334	
CAPÍTULO 9	136
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	
Grable Almeida de Oliveira	
Luciana Dantas Mafra	
DOI 10.37423/231008350	
CAPÍTULO 10	153
AS DIFICULDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: ANÁLISE EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL	
Monalisa Fernanda da Silva	
Luciana Dantas Mafra	
DOI 10.37423/231008351	
CAPÍTULO 11	170
SPIRULINA (ARTHROSPIRA PLATENSIS) COMO ALTERNATIVA PARA CONTROLES DE DIABETES: RESUMO DE TESTE LABORATORIO.	
Richard Edward Lopes da Silva Henrique	
DOI 10.37423/231008352	
CAPÍTULO 12	175
EXTENSÃO EM DANÇA DE SALÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA À COMUNIDADE	
Analissa Haga	
Joselene Maria Manguiera Carvalho	
DOI 10.37423/231008353	

CAPÍTULO 13 183

SÍNDROME DE BURNOUT

AnaLuciaLourenço

DOI 10.37423/231008359

CAPÍTULO 14 199

A DEPENDÊNCIA EMOCIONAL EM RELACIONAMENTOS AMOROSOS SOB A PERSPECTIVA
DA PSICANÁLISE VINCULAR: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

Catiane Silva Cruz

Giovanna Beatriz dos Santos Sevilla Pedroso

Poliana de Souza Oliveira

Rosimara Perar

Yasmin Barbosa dos Santos

DOI 10.37423/231008379

Capítulo 1



10.37423/231008296

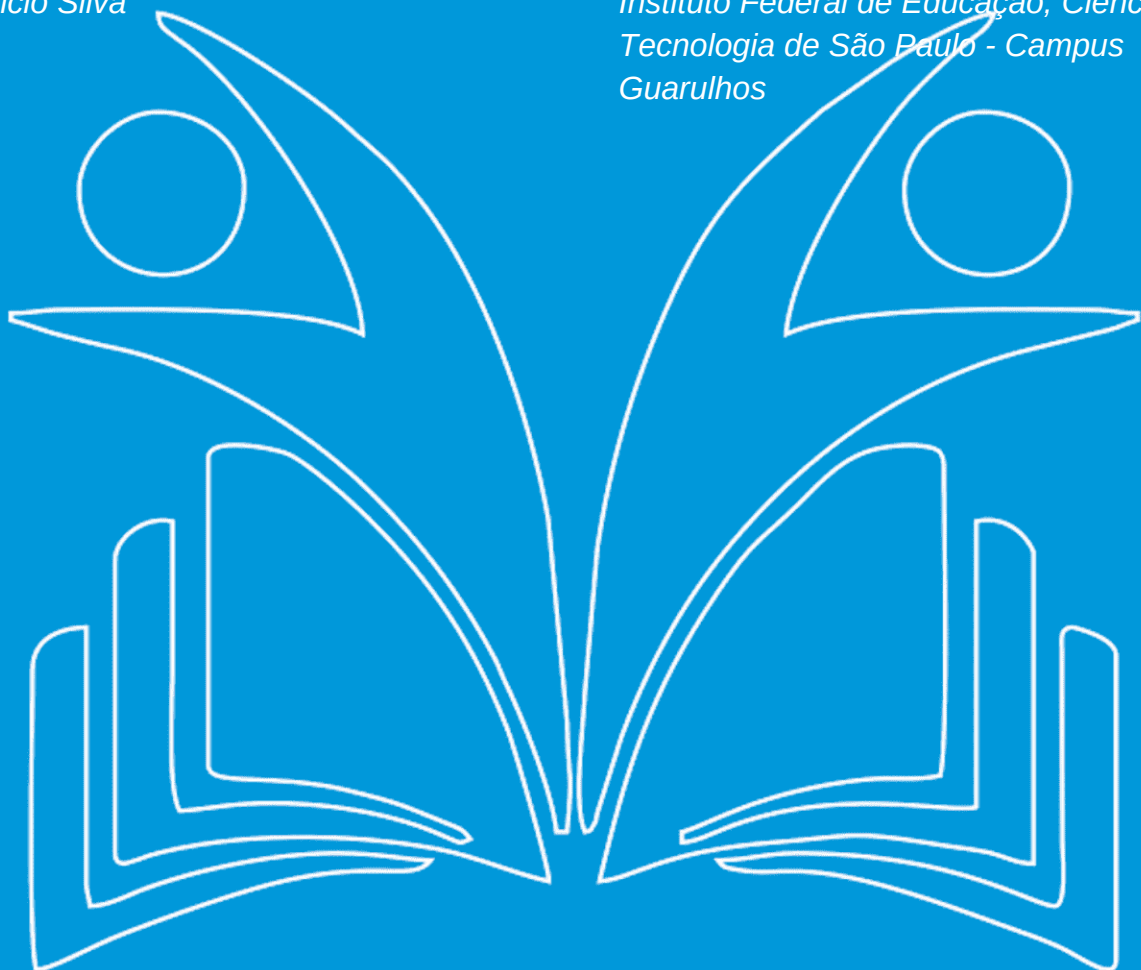
CENTRALTEMP: CONFORTO TÉRMICO RESIDENCIAL PARA IDOSOS

Thiago Santos Menezes

Murilo Fabricio Silva

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo - Campus
Guarulhos*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo - Campus
Guarulhos*



Resumo: Com a crescente populacional do público de terceira idade, muitas tecnologias assistivas têm surgido com o objetivo de promover maior saúde, comodidade e segurança a estes indivíduos que, com o passar do tempo, encontram-se mais frágeis e com maiores limitações de ordem física e mental. Sob a perspectiva da ordem física, observa-se a variação da temperatura do ar como fator de risco ao público idoso, devido à perda de sensibilidade da pele somada ao fenômeno da imunosenescência, pela qual indivíduos idosos tornam-se mais sensíveis e vulneráveis aos males e doenças que os acometem. Portanto, o público idoso possui necessidades especiais em decorrência de sua fragilidade, o que leva à preocupação maior quanto à manutenção da temperatura do ambiente que seja segura e confortável aos indivíduos deste grupo. Diante disso, a proposta apresentada neste instrumento encaixa-se no conceito de conforto térmico, através de uma plataforma de monitoramento e controle da temperatura de chuveiros elétricos e, dessa forma, propiciar banhos adequados e personalizados ao idoso. É possível fazer um controle mais simplificado e eficaz da temperatura ao se utilizar sistemas de sensoriamento, além do uso de sistemas de controle e acionamento, garantindo uma experiência de banho de mais simples e segura. Ademais, com a utilização de análise estatística com a finalidade de obter dados individuais referentes aos banhos – coletados através da criação de perfis de usuário e que permitam obter dados individuais sobre seus comportamentos –, é viável proporcionar melhorias que garantam maior facilidade e precisão no controle da temperatura e, com isso, prevenir doenças e outros males à saúde. Considerando, ainda, a possibilidade de expansão do conceito da plataforma CentralTemp (utilizando-a, por exemplo, no monitoramento da temperatura de outros cômodos e eletrodomésticos em uma residência), a implementação de outros dispositivos de maneira a criar uma infraestrutura *IoT* de acionamento, controle e sensoriamento térmico é factível.

Palavras-chave: chuveiros; conforto térmico; idoso; *IoT*; tecnologias assistivas.

INTRODUÇÃO

A parcela da população idosa no Brasil tende a aumentar consideravelmente nas próximas décadas. Durante o quinquênio 2012-2017, segundo Paradella (2018), o número estimado de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos subiu de 25,4 milhões para cerca de 30,2 milhões, representando um aumento de 18% do total. E a expressividade deste número será ainda maior, considerando alguns cenários de projeção: em 2034, cerca de 15% da população brasileira terá 65 anos de idade ou mais; por volta de 2039, a fatia correspondente aos idosos terá superado a de indivíduos com até 14 anos de idade; e, finalmente, em 2060, a porcentagem de indivíduos nesta faixa atingirá 25,5% (ALVARENGA; BRITO, 2018).

Tendo em vista tal fenômeno de crescimento, é imprescindível compreender todo o cenário que envolve os cuidados e necessidades especiais baseadas nas limitações dos indivíduos idosos. E um dos fatores que causam maior impacto na saúde dos mesmos é a variação de temperatura, na qual apresentam maior suscetibilidade a doenças e outros males. De acordo com a Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (2015), a exposição a temperaturas muito baixas pode causar hipotermia que, em casos mais graves, pode levar a ataques cardíacos, lesões hepáticas e óbito. Ao contrário, temperaturas muito elevadas podem causar a hipertermia, cujos sintomas mais conhecidos são náuseas, dores de cabeça, tonturas e, em casos mais agudos, convulsões (SOCIEDADE BRASILEIRA DE GERIATRIA E GERONTOLOGIA, 2017).

Para Ferreira (2019), a principal causa da acentuação dos riscos causada pela variação de temperaturas, bem como exposição direta a situações extremas (muito frio ou muito calor) está na perda gradual da termorregulação corporal, onde o idoso não apresenta capacidade satisfatória de retenção de água e, dessa forma, de calor, ficando vulnerável ao ambiente em que se encontra.

Diante do contexto apresentado, a proposta deste trabalho consiste em projetar, desenvolver e testar um sistema capaz de realizar o preparo automático do banho observando o controle da temperatura adequada para o perfil do idoso, levando em consideração as suas características pessoais e com a possibilidade de ajuste fino da temperatura durante o banho, visando garantir ao usuário um nível satisfatório de conforto térmico e assim, consequentemente, mitigar o risco de aquisição de doenças e outros males à saúde através da variação de temperatura.

MATERIAL E MÉTODOS

Durante a realização do projeto, dois componentes foram construídos, os quais são protótipos que constituem a plataforma como um todo: *web* e eletrônico.

Componente *Web*

Foram utilizadas diversas linguagens e tecnologias no componente eletrônico, a citar:

- HTML;
- CSS;
- JavaScript;
- React.js;
- Node.js;
- PostgreSQL;
- MongoDB.

O protótipo que constitui este componente é dividido em uma interface *web* construída com a biblioteca React.js (que manipula o HTML e CSS com a linguagem JavaScript) e uma API REST responsável por gerenciar os perfis e enviar os parâmetros de preparação do banho para o componente eletrônico. Os dados referentes aos banhos e perfis são armazenados, respectivamente, nos bancos de dados MongoDB e PostgreSQL.

O componente *web* também é responsável por realizar a classificação e a recomendação dos banhos de acordo com critérios estabelecidos na seção de resultados.

Componente Eletrônico

Os seguintes materiais foram utilizados durante a construção do componente eletrônico:

- ESP32;
- STM32F103;
- Relé;
- Válvula elétrica;
- PCI do controle de potência.

O funcionamento do controle temperatura se dá pelo controle da potência na resistência do chuveiro. Assim como descrito por Ahmed (2000), a melhor e mais direta forma de converter uma fonte de tensão AC fixa em uma fonte de tensão AC variável é através do uso de uma chave AC, onde o TRIAC presente na PCI de controle de potência é utilizado para esse propósito.

Além do TRIAC, há um circuito conhecido como *zero-crossing*, o qual, de acordo com Wall (2003), é o método mais comum de se medir a frequência de um sinal. O circuito *zero-crossing* no projeto faz a função de servir como referência para a sincronização do sinal AC e do acionamento do TRIAC.

O microcontrolador STM32 tem como função fazer o controle do circuito de controle da PCI e o acionamento, através do relé e válvula elétrica, e sensoramento do chuveiro, além da comunicação. Considerando o Wi-Fi e a UART presentes no ESP32, este microcontrolador se apresenta como uma ótima opção para fazer a ponte de comunicação entre o STM32 e a aplicação de controle do chuveiro.

RESULTADO

Os resultados obtidos dividem-se em duas vertentes, sendo uma teórica, que trata do modelo de classificação e recomendação da temperatura da água do banho e outra prática, que constitui a plataforma CentralTemp e a aplicação prática da vertente teórica.

Classificação e Recomendação de Banhos

Foram desenvolvidos fórmulas e algoritmos responsáveis por classificar e recomendar banhos de acordo com os seguintes critérios:

- Recomendações médicas que demarcam alguns parâmetros de temperatura consideradas benéficas para o corpo humano;
- Limites físicos do hardware empregado para medição das temperaturas ambiente e da água do banho;
- Aproximações empíricas e racionais para criação da base matemática e modelo teórico de classificação.

O Modelo Teórico de Classificação estabelece uma escala crescente de temperatura de 21°C a 47°C para a água do banho, dividindo-a em faixas que correspondem a intervalos de 3 graus Celsius (3°C), totalizando nove faixas possíveis, onde há três agrupamentos que agregam, por sua vez, três faixas da escala, subdividindo-as e classificando-as em “F” (fria), “M” (morna) ou “Q” (quente). Estas faixas de escala basearam-se na divisão elaborada por Prado e Guimarães (2017), onde as temperaturas correspondentes à região da escala morna seguem os mesmos limites superior e inferior (entre 29 e 38 graus Celsius).

Tabela 1 - Escalas e Faixas de Temperatura da Água

ESCALA	FAIXA DE TEMPERATURA (°C)
F1	21 a 23
F2	24 a 26
F3	27 a 29
M1	30 a 32
M2	33 a 35
M3	36 a 38
Q1	39 a 41
Q2	42 a 44
Q3	45 a 47

Fonte: O autor (2020)

Como medida de determinar maior flexibilidade à classificação – e à recomendação, por sua vez –, foi adotado um parâmetro denominado Fator de Variação, que é capaz de alterar, proporcionalmente, os critérios de classificação para um banho. Ele está diretamente relacionado com a temperatura do ar, que é capturada e seu valor determina o fator de variação a ser utilizado. É dividido em três índices numéricos que podem deslocar, para cima ou para baixo, a classificação do banho de acordo com a escala de temperatura da água: -1, 0 e 1.

O fator de variação 0 abrange temperaturas do ar consideradas propícias para o equilíbrio térmico de um corpo humano nu que, segundo Lamberts et al. (2016), situa-se entre 29°C e 31°C, juntamente com variações a mais e a menos de mesma amplitude. Já os Fatores de Variação -1 e 1 são intervalos de temperatura fora da zona de equilíbrio térmico, onde há maior probabilidade de sensações de frio e calor, respectivamente.

Considerando as escalas da temperatura da água e o fator de variação para a temperatura do ar, um banho pode ser classificado em quatro categorias, sendo:

- Tipo 1 - Ideal: compreende a faixa de temperatura da água considerada ideal para o usuário para determinada faixa de temperatura do ar;
- Tipo 2 - Bom: compreende a faixa de temperatura da água considerada boa para o usuário, embora não sendo a ideal, porém, ainda adequada para o mesmo;
- Tipo 3 - Ruim: corresponde à faixa de temperatura da água considerada ruim para o usuário, no entanto, dentro de um limite tolerável;

- Tipo 4 - Crítico: corresponde à faixa de temperatura da água considerada crítica para o usuário, podendo ser perigoso para a saúde e, além disso, impeditiva para bom nível de conforto térmico.

A Tabela 2 mostra como as escalas e os fatores de variação são combinados para determinar a classificação de um banho de acordo com as temperaturas do ar e da água.

Tabela 2 - Classificação dos Banhos por Escala e Fator de Variação

ESCALA	FATOR DE VARIAÇÃO		
	-1	0	1
F1	Tipo 4	Tipo 4	Tipo 4
F2	Tipo 4	Tipo 4	Tipo 4
F3	Tipo 4	Tipo 4	Tipo 3
M1	Tipo 4	Tipo 3	Tipo 2
M2	Tipo 3	Tipo 2	Tipo 1
M3	Tipo 2	Tipo 1	Tipo 2
Q1	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
Q2	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4
Q3	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 4

Fonte: O autor (2020)

Esta classificação busca atender a dois importantes critérios:

- A faixa de temperatura ideal para banho em qualquer tipo de situação é a dos 37°C, pois, de acordo com Vogelaere e Pereira (2005), corresponde à média da temperatura do corpo humano. Por isso, a escala M3 (morna nível 3) é a única dentre todas que atende a este critério, não importando o fator de variação que, apesar de deslocar a faixa da escala considerada ideal, se mantém como adequada para o banho.
- A temperatura de 44°C pode ser considerada um limite de temperatura quente para a água do banho, pois corresponde à que é possível de se tomar banho no qual impurezas internas e externas do corpo são retiradas (MITCHELL, 2016), podendo ser prejudicial caso esta temperatura seja mais elevada.

Após receberem as classificações, os banhos, enfim, são separados entre os adequados e os não adequados. Este filtro é aplicado e os banhos utilizados para detecção de padrões e recomendação são aqueles que se encontram entre os adequados (categorias Tipo 1 e Tipo 2).

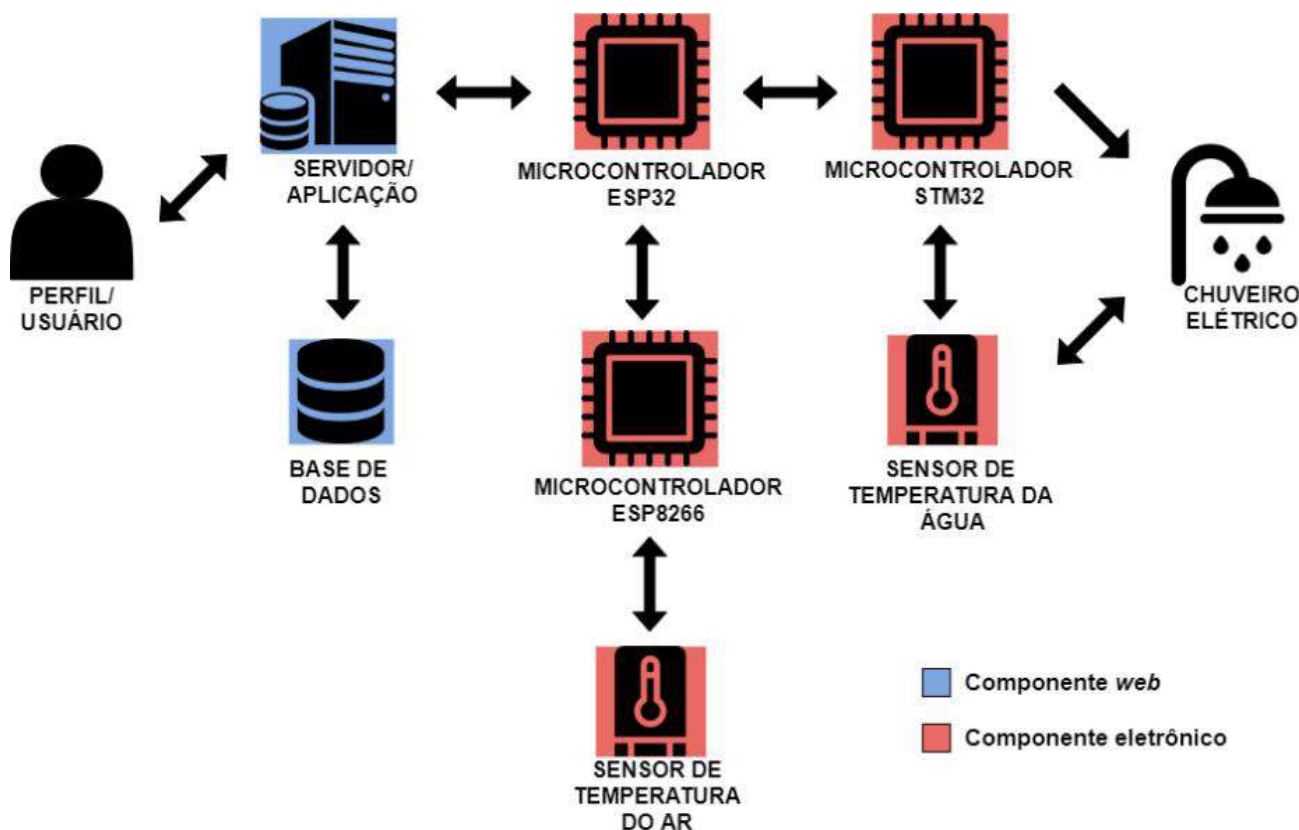
O sistema de recomendação leva em conta a temperatura ambiente no momento em que o usuário a solicita, ou seja, quando o mesmo realiza a autenticação. Dessa maneira, ao realizar a leitura da temperatura ambiente, o sistema filtra todos os banhos adequados cujo fator de variação aplicado

corresponde à temperatura lida e realiza uma contagem. Caso haja quantidade maior ou igual a 10 (dez) banhos, um padrão de usuário é formado e adotado para recomendação, que permita variações dentro de um intervalo adequado. No entanto, para as situações onde tal quantidade seja inferior à especificada, uma recomendação genérica é utilizada.

ARQUITETURA DO SISTEMA

Uma vez finalizados, os componentes são conectados para, desta maneira, trabalharem em conjunto, de tal modo que, uma vez que o usuário selecionar um perfil de acesso e definir a temperatura para o seu banho (recomendada pelo sistema ou ajustada manualmente), os parâmetros referentes à escolha são enviados e processados pelos componentes eletrônicos, que realizam o acionamento e controle da temperatura da água do chuveiro. A comunicação entre os componentes (e suas partes) é ilustrada pela Figura 1.

Figura 1 - Arquitetura do Sistema



Fonte: os autores (2020)

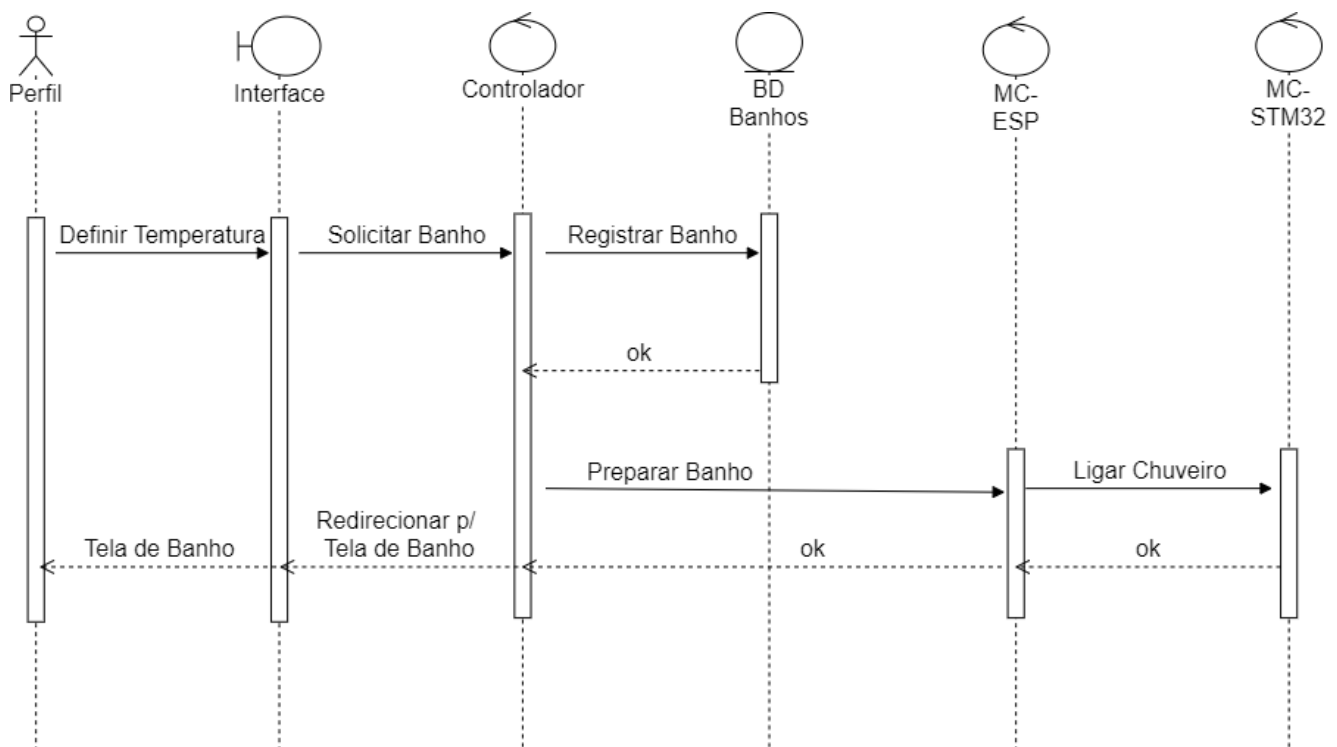
A comunicação entre os dois componentes (*web* e eletrônico) é feita por meio do protocolo HTTP, onde a API REST do primeiro comunica-se com o microcontrolador ESP32 sob o modo de funcionamento em servidor *web*. A utilização deste protocolo de rede foi feita devido ao fato de que

ambos os componentes possuem suporte nativo dentro de suas arquiteturas ao protocolo HTTP, o que permitiu uma comunicação padronizada.

FUNCIONAMENTO E MODOS DE USO

O fluxo principal de utilização do sistema consiste, basicamente, na escolha de uma temperatura para a água do banho, que é informada pelo usuário e enviada como parâmetro para a preparação do mesmo, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 - Diagrama de Sequência do Fluxo Principal



Fonte: os autores (2020)

O CentralTemp permite o preparo do banho de duas maneiras: manual e automático, cujo modo de preparo pode ser escolhido na tela inicial do sistema (ver Figura 3).

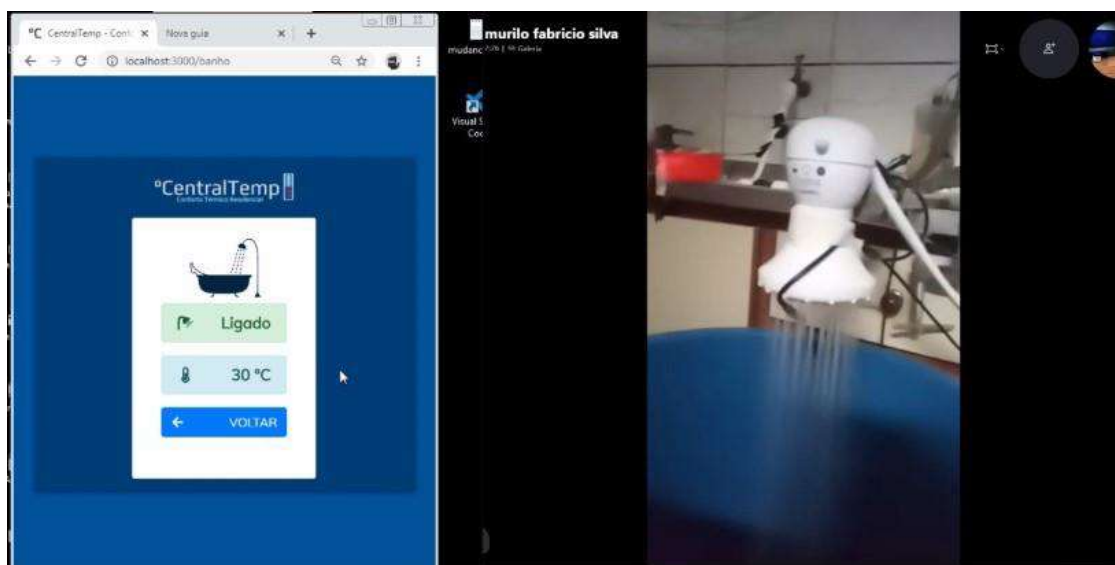
Figura 3 - Tela Inicial do Sistema



Fonte: os autores (2020)

No primeiro modo, o usuário define livremente qual será a temperatura da água desejada para o seu banho, em graus Celsius, porém, sem o auxílio do sistema quanto à recomendação da temperatura mais adequada (ver Figura 4).

Figura 4 - Reprodução em Tempo Real do Funcionamento Integrado do Sistema Utilizando Modo Manual



Fonte: os autores (2020)

Já no segundo modo, a definição da temperatura se dará por meio do algoritmo de classificação e recomendação do banho, que indicará a temperatura da água mais adequada, bem como o intervalo seguro onde o usuário poderá realizar um ajuste adicional dentro dos limites mínimo e máximo estabelecidos pelo sistema (ver Figura 5).

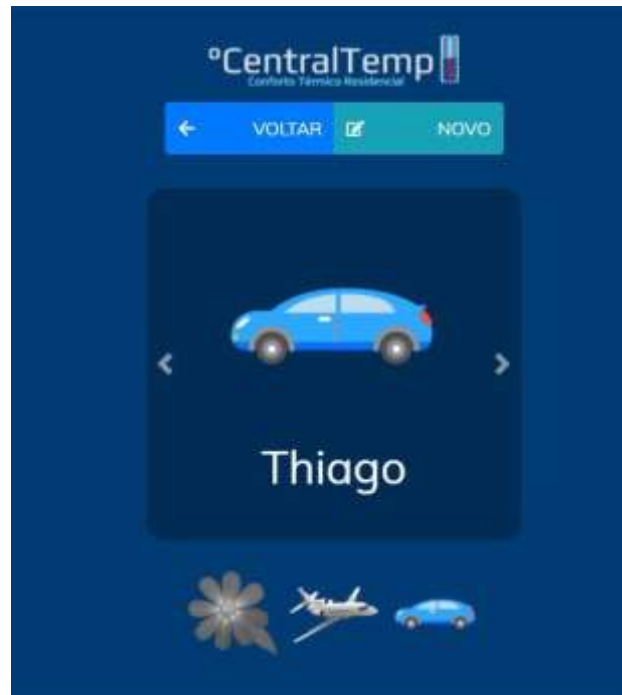
Figura 5 - Tela de Seleção de Temperatura do Modo Automático



Fonte: os autores (2020)

Adicionalmente, para a utilização do CentralTemp no modo automático, é necessário que o usuário crie um perfil de acesso, pelo qual poderá manter armazenados os registros referentes aos seus banhos, além de permitir que o sistema calcule a temperatura da água do banho utilizando o histórico do perfil. Deste modo, o usuário, uma vez que tenha criado seu perfil, poderá acessá-lo (Figura 6) e preparar o seu banho.

Figura 6 - Tela de Seleção de Perfil de Acesso



Fonte: os autores (2020)

DISCUSSÃO

Os algoritmos de recomendação e classificação foram concebidos com base nas informações disponíveis sobre o tema conforto térmico para idosos. Uma vez que não há como determinar metodicamente o nível de conforto térmico individual - dado que tal informação possui caráter demasiadamente subjetivo -, a vertente teórica dos resultados da pesquisa se mostra como uma abordagem inicial de caráter experimental sobre o tema, que poderá ser aprimorada em trabalhos futuros. Ademais, é necessário compreender as necessidades especiais do público idoso, haja visto que tal parcela da população tem aumentado significativamente com o passar do tempo, revelando a importância de realizar pesquisas cujo foco está no atendimento à demanda deste público.

O uso do microcontrolador ESP32 provou-se ser uma maneira direta e eficaz de integrar os sistemas de hardware e *web* em um sistema completo *IoT*.

Há também algumas limitações no projeto: devido ao uso da IDE Arduino para programar o microcontrolador ESP32, não é possível aproveitar todo o potencial desse microcontrolador. Entretanto, ao utilizá-la para projetos que não necessitam de periféricos ou funcionalidades muito específicas, ela garante um protótipo em tempo reduzido devido à sua grande documentação disponível para consulta.

Embora o tema *IoT* não seja tão recente no Brasil, há ainda uma grande carência no que diz respeito à sistemas totalmente integrados e funcionais, considerando *hardware* e parte *web*. Ao pesquisar pelo termo “IoT” no Google Acadêmico, a busca retorna pouco mais de 1,2 milhão de resultados, sendo apenas cerca de 11% deles em português, revelando, portanto, um baixo impacto de publicações nessa área de pesquisa, apesar de, segundo Lewis et al. (2016), a língua portuguesa ser a quarta com o maior número de falantes nativos no mundo.

CONCLUSÃO

O projeto do sistema demonstrou atender ao objetivo proposto. O CentralTemp é capaz de estabelecer limites seguros para a temperatura da água do banho de acordo com as recomendações médicas descritas neste artigo e, também, com as preferências do usuário.

Este trabalho proporcionou grandes oportunidades de aprendizado e conhecimento dentro e fora da área de formação proposta pelo curso, através da interdisciplinaridade estabelecida entre Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Automação Industrial, pela qual foi possível não apenas conhecer e aplicar ferramentas e tecnologias de software, mas, também, de hardware, o que possibilitou a construção de um projeto *IoT* voltado ao público idoso e com a temática de ambientes inteligentes.

O CentralTemp também visa dar maior ênfase e visibilidade para cenários e possibilidades futuras de como dispositivos comuns podem ser conectados e aprimorados para que, através do compartilhamento de informações entre si, um objetivo proposto possa ser alcançado – o que, para o caso deste trabalho, é a otimização de um ambiente para auxiliar na manutenção do bem-estar individual.

Este trabalho pode ser utilizado como base para estudo de outros temas relacionados, bem como para aplicação de novas técnicas e ferramentas que possam aprimorar mecânicas e processos existentes no sistema. Além disso, ele demonstra que é possível integrar conhecimentos específicos de diferentes áreas (Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Automação Industrial) dentro de um mesmo contexto para resolução de um problema.

REFERÊNCIAS

AHMED, Ashfaq. Eletrônica de Potência. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.

ALVARENGA, Darlan; BRITO, Carlos (Ed.). 1 em cada 4 brasileiros terá mais de 65 anos em 2060, aponta IBGE. 2018. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/07/25/1-em-cada-4-brasileiros-tera-mais-de-65-anos-em-2060-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FERREIRA, Fabiano (Org.). Hipotermia. 2019. Disponível em: <https://ogeriatria.com.br/hipotermia>. Acesso em: 22 ago. 2019.

LAMBERTS, Roberto et al. Conforto e stress térmico. LabEEE, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

LEWIS, M. Paul et al. Ethnologue: Languages of the world. 19th. 19. ed. [S. L.]: Ethnologue, 2016.

MITCHELL, Heidi. Burning Question: What Is the Best Water Temperature for Your Bath or Shower?: while some advocate the benefits of bathing in very hot or very cold water, the magic number is 112 degrees. While some advocate the benefits of bathing in very hot or very cold water, the magic number is 112 degrees. 2016. Coordenada por The Wall Street Journal. Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/burning-question-what-is-the-best-water-temperature-for-your-bath-or-shower-1451931152>. Acesso em: 09 mai. 2020.

PARADELLA, Rodrigo (Ed.). Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017. 2018. Agência de Notícias - IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PRADO, Carolina; GUIMARÃES, Gabriela. Banho quente, frio ou morno: qual é a melhor temperatura para o seu corpo? 2017. Coordenada por UOL. Disponível em:

<https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2017/09/13/banho-quente-frio-ou-frio-qual-e-a-melhor-temperatura-para-o-seu-corpo.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE GERIATRIA E GERONTOLOGIA (Rio de Janeiro). Hipotermia em idosos: saiba como evitar. 2015. Disponível em: <https://sbgg.org.br/hipotermia-em-idosos-saiba-como-evitar>. Acesso em: 22 ago. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE GERIATRIA E GERONTOLOGIA (Rio de Janeiro). Idosos x Calor: como cuidar da saúde no verão. 2017. Disponível em: <https://sbgg.org.br/idosos-x-calor-como-cuidar-da-saude-no-verao>. Acesso em: 22 ago. 2019.

VOGELAERE, Peter; PEREIRA, Catarina. Termoregulação e Envelhecimento. Revista Portuguesa de Cardiologia, Évora, Portugal, v. 24, n. 5, p.747-761, maio 2005. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/16880/1/Termoregula%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

WALL, R. W. Simple methods for detecting zero crossing. In: IECON'03. 29th Annual Conference of the IEEE Industrial Electronics Society (IEEE Cat. No. 03CH37468). IEEE, 2003. p. 2477-2481.

Capítulo 2



10.37423/231008302

UMA PROPOSTA DE ENSINO SOBRE FRAÇÕES NO 6º ANO: O ESTUDO DE CASO DA ESCOLA PRESIDENTE COSTA E SILVA

Fernando Gagno Júnior

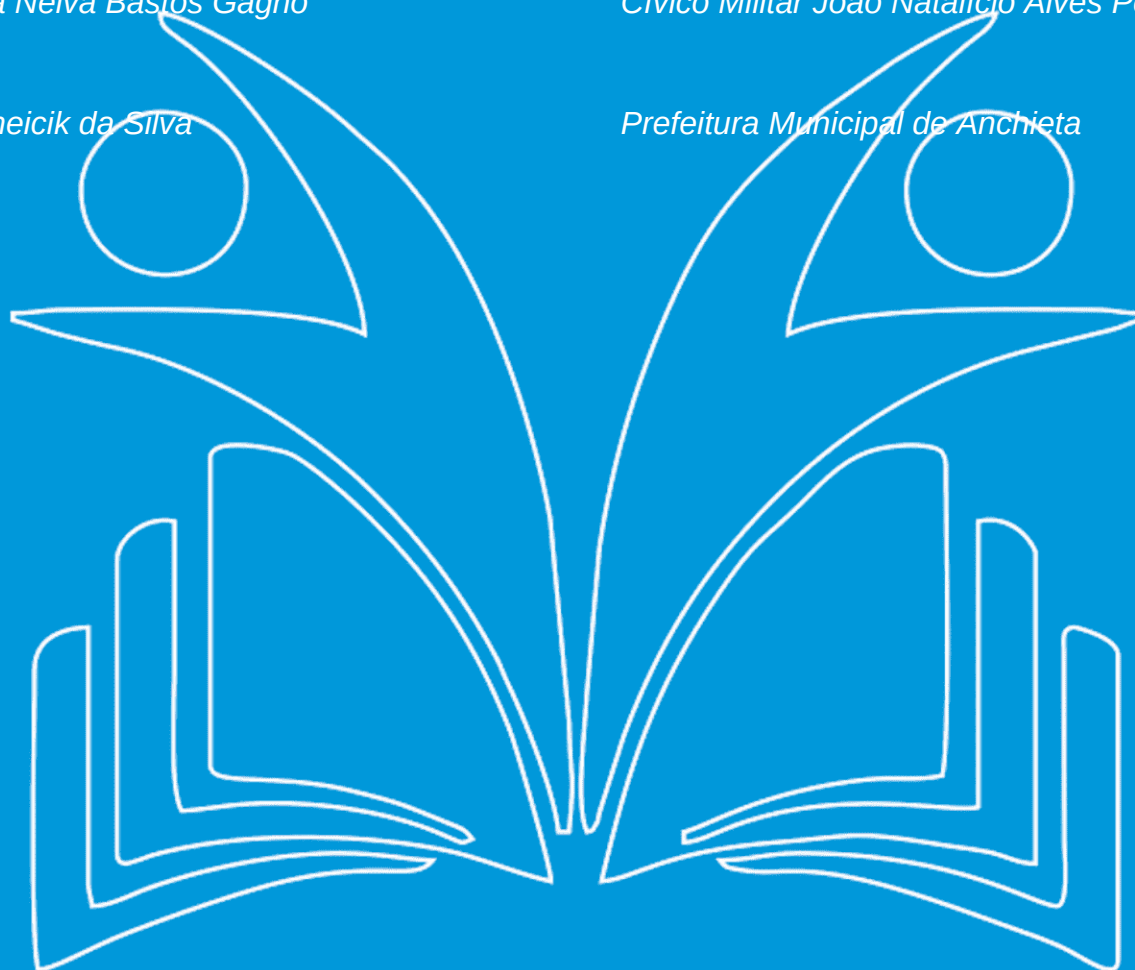
Instituto Federal do Espírito Santo

Maria Lúcia Neiva Bastos Gagno

Cívico Militar Joao Natalício Alves Pereira

Cibele Kemeicik da Silva

Prefeitura Municipal de Anchieta



Resumo: A presente proposta de trabalho é de caráter interventiva para um ambiente escolar em tempos de pandemia (Covid-19), que foge da rotina diária de aulas presenciais, em que a relação aluno professor determina o ambiente escolar. Assim, o objetivo principal de pesquisa é produzir e avaliar uma sequência pedagógica para o ensino de frações na EEMEF Presidente Costa e Silva, localizada no município de Guarapari/ES, com apoio do uso de tecnologias de informação e comunicação livres. Para tal, foi adaptado um questionário para o 6º ano com 19 questões de múltipla escolha sobre o domínio de frações, que serviu de apoio para o pré e pós-teste, a fim de que, ao final do processo, fosse apurado o ganho de aprendizagem dos estudantes, ao se utilizar a metodologia de ganho normalizado de Hake. Neste sentido, foram idealizadas cinco intervenções pedagógicas ao longo do processo, quais sejam: Número, Parte e todo, Medida, Quociente e Operador multiplicativo, as quais foram aplicadas a 4 sala de 6os anos, totalizando 120 alunos. A proposta de trabalho foi fundamentada nos estudos das micro concepções, concepções espontâneas, em que o conhecimento é adquirido por meio das vivências pessoais, pois possuem coerência do ponto de vista de cada indivíduo, sendo compartilhadas ao logo do tempo. Os principais resultados encontrados até o presente momento advêm da análise do questionário pré-teste, por meio do qual está sendo possível catalogar as concepções espontâneas dos alunos, a fim de moldar as intervenções pedagógicas que serão aplicadas. Ademais, espera-se que a proposta de estudo desenvolva um perfil participativo e acolhedor no que se refere à perspectiva de um estudante protagonista.

Palavras-chave: Concepções espontâneas; Frações; Séries iniciais.

INTRODUÇÃO

É comum entre nós, professores da educação básica, depararmos-nos com concepções espontâneas errôneas sobre determinado domínio de matemática. Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o estudo de frações em toda a educação básica. Segundo a referida BNCC, (Brasil, 2019, p. 298), o estudo de frações para o 6º ano deve contemplar os seguintes “significados (Parte/todo, quociente), equivalência, comparação. Adição e subtração; Cálculos da fração de um número natural; adição e subtração de frações”.

É possível que um novo fazer pedagógico, voltado ao estudo de frações, possa mudar esta realidade de aprendizagem em sala de aula. Neste sentido, temos como objetivo geral desta pesquisa desenvolver e avaliar uma sequência didática pedagógica para o ensino de frações a turmas do 6º ano da EEMEF Presidente Costa e Silva que contemple as concepções espontâneas dos estudantes oriundas de estudos realizados em anos anteriores ao Ensino Fundamental II.

Assim, devemos também evidenciar o período pandêmico de Covid-19 que estamos vivenciando há aproximadamente 18 meses. Em razão desta circunstância, iniciamos o ano letivo de 2021 com aulas totalmente online, ou seja, de modo remoto, em que os alunos foram orientados por momentos de aulas assíncronas, respondendo atividades por meio de blogs ou sites oficiais da escola, pelo período de um trimestre letivo. Ademais, a partir do segundo trimestre, em decorrência do relaxamento acerca das medidas de isolamento social, foi incorporado o modelo híbrido de ensino, com grupos de estudos rotacionando as atividades semanalmente. Decerto, não é modelo perfeito para estudantes do Ensino Fundamental II, porém, boas contribuições estão sendo construídas neste processo de ensino e aprendizagem.

Não obstante, fundamentamos nossa proposta de pesquisa em estudos das microconcepções, concepções espontâneas, concepções alternativas, dentre outras denominações semelhantes reveladas na literatura, conforme apontam pesquisadores (DORAN, 1972; VIENNOT, 1979; DRIVER, 1989). Estas investigações versam sobre ideias intuitivas dos estudantes acerca de vários domínios, como em matemática, física e ciências. Elas são percebidas desde da educação básica até o ensino superior; suas principais características, segundo Coll (2000, p. 182), são: “Possuem coerência do ponto de vista do aluno; são bastantes estáveis e resistentes; possuem um caráter implícito; são compartilhadas; procuram utilidade; são construções pessoais”.

Nardi (2004) reforça a ideia do chamado paradigma construtivista que contesta os denominados modelos de aprendizagem por aquisição de conhecimento centrados em apresentações com quadro e giz. O corolário para esta questão trabalha com “Mudança Conceitual”, conforme assevera Posner (1992), ou com “Mudança do Perfil Conceitual”, segundo a proposição de Mortimer (2016). Ambos associam o conflito cognitivo para promover ganhos de aprendizagem.

MATERIAL E MÉTODOS

Assim, o trabalho investigativo será distribuído em 4 turmas do turno matutino, a saber: 6ªA, 6ªB, 6ªC e 6ªD. Logo, contemplam um total de 120 estudantes, com idades entre 11 a 12 anos. Nessa perspectiva, reproduziremos o trabalho de Merlini (2005) – em que a autora produz e analisa 19 questões sobre o domínio de frações no 5º e 6º anos – ao contemplar os sentidos de: Número, Parte-todo, Medida, Quociente e Operador Multiplicativo, no intuito de gerar questionários pré e pós-teste para esta pesquisa de natureza interventiva, segundo pressuposto teórico metodológico apontado por Teixeira e Megid (2017).

Assim, definiremos no próximo item a proposta de sequência didática, na qual, com o escopo de simplificar, utilizaremos o acrônimo IP – Intervenção Pedagógica.

- I. Questionário de levantamento das concepções espontâneas;
- II. Análise do questionário pré-teste;
- III. IP 1: Número (App Vizia);
- IV. IP 2: Parte-todo (App Wordwall);
- V. IP 3: Medida (App Kahoot);
- VI. IP 4: Quociente (App Flipgrid);
- VII. IP 5: Operador Multiplicativo (App Plickers);
- VIII. Questionário pós-teste;
- IX. Cálculo do Ganho de Hake.

Vale ressaltar que a aplicação dos questionários pré e pós-teste será realizada via ambiente virtual de aprendizagem, isto é, online. Tais questionários serão do tipo perguntas com exibição de figuras, com opções de múltipla escolha entre A, B, C e D. Por fim, o método de avaliação que elenca o cálculo do ganho de Hake normalizado tem se mostrado uma ótima ferramental de análise quando se pensa em testes iguais, conforme asseverado por Gagno Júnior (2020). Esta equação pode ser aplicada para análise individual, ou seja, aluno a aluno, ou mesmo coletiva, por meio da qual se evidencia o ganho de aprendizagem da turma. Como a pesquisa ainda se encontra em fase de desenvolvimento e

aprimoramento, um primeiro aspecto a ser salientado diz respeito aos resultados apurados até o presente momento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No tocante à análise do questionário pré-teste, por meio do qual são identificadas as microconcepções dos alunos, o trabalho investigativo revelou que existem 3 pontos de intercessão sobre o conteúdo pesquisado, quais sejam: frações como Medida; como Operador Multiplicativo; e como Número.

São apresentadas aqui um exemplo de cada situação envolvida, a fim de aprofundar o entendimento das concepções espontâneas apresentadas. Seguem os exemplos 1, 2 e 3.

Exemplo 1: Averiguamos que 46,3% dos alunos não conseguiram representar na reta numérica as frações $\frac{1}{2}$ e $\frac{3}{2}$. Suas ideias estão centradas na metade da reta;

Exemplo 2: Trabalhar a ideia de frações como operador multiplicativo. 63,5% dos estudantes não conseguiram responder corretamente a uma questão que solicitava retirar $\frac{2}{3}$ de um total de 12 bolinhas de gude em uma coleção particular. De forma geral, os pré-conceitos dos estudantes, de forma intuitiva, consideram que dois terços de um total de 12 é igual a 12.

Exemplo 3: Buscar trabalhar com frações na forma de medida, utilizando o conceito de probabilidade. A questão apresenta um baralho de 6 cartas, no qual se tem 4 vermelhas e 2 brancas; e um outro com 6 cartas azuis e 3 brancas. Esta atividade é clara em solicitar ao aluno que responda em qual dos dois baralhos existe maior chance de tirar, ao acaso, uma carta branca. Investigações adjacentes, segundo as concepções dos alunos, dão conta de que, por ter um número maior de cartas, a chance é maior.

CONCLUSÃO

A hipótese de pesquisa trabalha com a ideia de intervenção pedagógica em uma sala de aula típica. Com efeito, buscamos identificar conceitos errôneos e faltantes que possam bloquear o processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, procuramos apontar fazeres pedagógicos que possam ser aplicados a posteriori.

Para tanto, em sala de aula, associamos o uso de tecnologias de informação e comunicação livres, como forma de apoiar as intervenções pedagógicas.

Espera-se, deste modo, que o processo de ensino e aprendizagem possa, efetivamente, auxiliar os estudantes na superação de suas concepções espontâneas sobre o domínio de frações.

REFERÊNCIAS

- Brasil (2019). Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Ministério da Educação. Available at: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que> (Accessed: 10 April 2021).
- Coll, C. et al. (2000). 'Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes', in Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre, p. 182.
- Doran, R. L. (1972). 'Misconceptions of Selected Science Concepts Held by Elementary School Students.', Journal of Research in Science teaching.
- Driver, R. (1989). 'Students' conceptions and the learning of science', International journal of science education, 11(5), pp. 481–490.
- Gagno Júnior, F., & Brozeguini, J. da C. . (2020). Análise de fenômenos físicos em vídeos: uma proposta de ensino associada ao uso de smartphones em sala de aula. Pesquisa E Ensino, 1, e202031. <https://doi.org/10.37853/pqe.e202031>
- Merlini, V. L. (2005). O conceito de fração e seus diferentes significados: um estudo diagnóstico com alunos de 5a e 6a séries do Ensino Fundamental. Universidade Católica de São Paulo - PUC. Available at: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/11111/1/dissertacao_vera_lucia_merlini.pdf.
- Mortimer, E. F. (2016). 'Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?', Investigações em ensino de ciências, 1(1), pp. 20–39.
- Nardi, R. and Gatti, S. R. T. (2004). 'Uma revisão sobre as investigações construtivistas nas últimas décadas: concepções espontâneas, mudança conceitual e ensino de ciências', Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, 6, pp. 115–144.
- Posner, G. J. and Strike, K. A. (1992). 'A revisionist theory of conceptual change. In Duschl, R. and Hamilton, RJ', Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice. State University of New York Press, Albany.
- Teixeira, Paulo Marcelo Marini; MEGID, Jorge. (2017). Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 1055–1076,
- Viennot, L. (1979). 'Spontaneous reasoning in elementary dynamics', European journal of science education, 1(2), pp. 205–221

Capítulo 3



10.37423/231008311

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES EM GRUPO NO DESENVOLVIMENTO DO IDOSO

Beatriz Pessoa

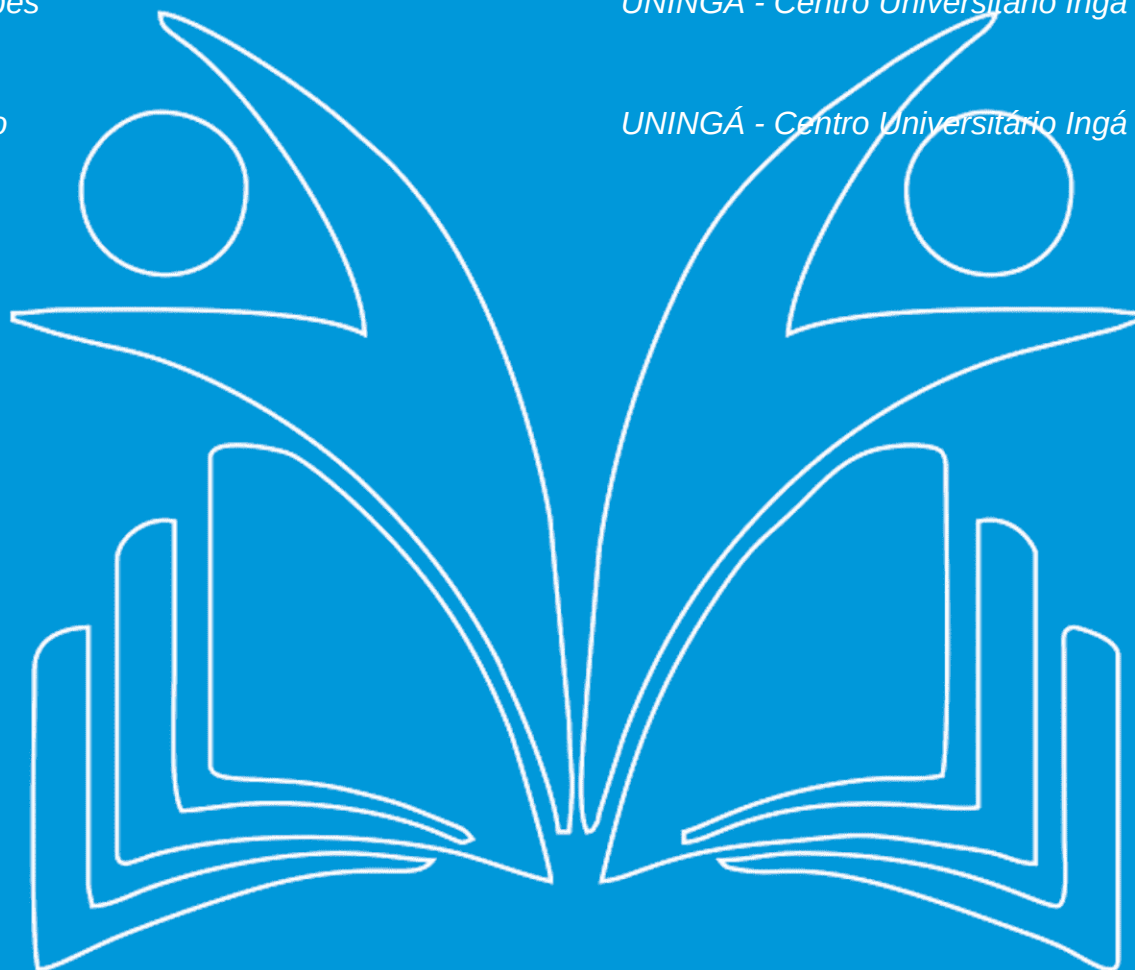
UNINGÁ - Centro Universitário Ingá

Isabela Lopes

UNINGÁ - Centro Universitário Ingá

Víctor Mello

UNINGÁ - Centro Universitário Ingá



Resumo: O objetivo deste artigo é demonstrar a importância das atividades em grupo no desenvolvimento do idoso, através de pesquisas bibliográficas sobre o assunto, com base em dados que possam dar respaldo para o tema do artigo. Considerando o alto número de idosos no país, é possível notar que o descaso com a terceira idade também aumenta. O presente artigo busca mostrar como o grupo social pode contribuir com a qualidade de vida, a autonomia e a independência dos idosos, visto que, muitos deles passam a sentirem-se inúteis e deixados de lado por conta das restrições instituídas a eles, recorrentes de sua idade. A partir disto, para que se obtenha uma boa qualidade de vida na terceira idade, é necessário que toda a sociedade contribua, e que os papéis sociais dos idosos possam ser restituídos com as intervenções atreladas às atividades grupais.

Palavras-chave: idoso; envelhecimento humano; atividade em grupo; saúde do idoso.

INTRODUÇÃO

COMPREENDER A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES EM GRUPO NO DESENVOLVIMENTO DO IDOSO

Ao observar o cenário em que a população idosa se encontra no Brasil, no qual tem mostrado grande crescimento, identificamos que a sociedade acredita na velhice como declínio da vida, em relação aos quadros físicos, sociais e psíquicos. O envelhecimento constitui-se como um processo complexo que com o transcorrer dos anos acarreta uma série de transformações na vida do idoso. Essas modificações têm gerado maiores demandas aos profissionais e serviços de saúde e de assistência social, já que os idosos se defrontam com novas necessidades, que exigem novas estratégias e espaço na sociedade atual (SOUZA; LAUTERT; HILLESHEIN, 2011).

Há estudos que afirmam que, no Brasil, a população idosa se tornará a sexta maior do mundo. Sendo que, hoje, as pessoas da terceira idade representam 12% da população brasileira, ou seja, a 12 milhões e meio de pessoas, de acordo com o IBGE. Segundo a médica e pesquisadora Maria Fernanda Lima, o Brasil é um dos países com o ritmo mais rápido de envelhecimento. Mas, além de as pessoas estarem vivendo mais, há outros fatores que explicam o envelhecimento populacional. O principal deles é a queda da fertilidade, hoje inferior a dois filhos por casal no País. Atualmente, o percentual de crianças entre zero e cinco anos está em 8,5%, contra 11% há dez anos.

Partindo da questão disparadora “Qual a importância das atividades em grupo no desenvolvimento do idoso? ”, o artigo visa trazer informações e dados científicos que conscientizem a população sobre a importância de manter o idoso inserido em grupos sociais.

Segundo a pesquisa de Rizzolli e Surdi (2010), os autores identificaram que os idosos possuíam uma visão positiva sobre a experiência de viver em grupos da terceira idade.

Segundo as pesquisas realizadas, as atividades que trabalham a memória afetiva, a capacidade motora do idoso e o relacionamento em grupo, estabelece um equilíbrio biopsicossocial, contribuindo para uma qualidade de vida melhor (Victor et al., 2007).

Após a intervenção do grupo de estágio supervisionado no Centro Dia: Novas Histórias, o grupo viu a necessidade de se aprofundar mais sobre as relações sociais na terceira idade, e quais são os benefícios que as atividades em grupo podem trazer para o idoso. Consequentemente, viu-se a importância de se ter mais artigos e estudos sobre a temática relatada. Os grupos apresentam possibilidades de troca e de interação com pessoas da mesma geração (Bulsing, Oliveira, Rosa, Fonseca & Areosa, 2007).

O grupo de promoção à saúde é uma intervenção coletiva e interdisciplinar de saúde (...) e caracteriza-se como um conjunto de pessoas ligadas por constantes de tempo, espaço e limites de funcionamento, que interagem cooperativamente a fim de realizar a tarefa da promoção de saúde. (Santos et al., 2006: 347).

O ser humano participa de grupos em todas as fases da vida. Desde a infância até a terceira idade, o homem participa de grupos de trabalho, grupos familiares e na comunidade em que está inserido. A terceira idade, muitas vezes, acaba influenciando nesses grupos com a aposentadoria e com as limitações que o corpo começa a sofrer, prejudicando algumas práticas anteriormente comuns. Sendo assim, o idoso inserido em um grupo com pessoas da mesma idade e que realizam atividades em grupos, é capaz de restaurar vínculos sociais e ter interação, atenção e a devida importância novamente. (João, Sampaio, Santiago, Cardoso & Dias, 2005):

JUSTIFICATIVA

Atividades em grupo são muito importantes na vida do idoso, pois com o passar dos anos as pessoas acabam se isolando ou são isoladas socialmente. Acredita-se que com o aumento da expectativa de vida, a tendência é que as pessoas fiquem conscientes do carinho e respeito que o idoso necessita e merece. Esse tipo de dinâmica se refere às atividades lúdicas e físicas, que tem como público-alvo a terceira idade. É necessário ter cuidados que vão desde as limitações de cada pessoa, até uma análise mais aprofundada de quais são os seus objetivos. Esse tipo de interação social oferece ao idoso uma melhor qualidade de vida, proporcionando momentos de distração, alegria e amizades. Por outro lado, a prática de atividade física fornece um bem-estar físico significativo, tratando, direta e indiretamente, de muitas doenças. Para os idosos o convívio com o grupo é um espaço para a troca de experiências com os novos amigos conquistados, permitindo expressarem e compartilharem amor, solidariedade e confraternização.

METODOLOGIA

As ações realizadas em grupo trazem consigo benefícios como, proporcionar a experimentação e o trabalho com pessoas que se diferenciam entre si; o encontro com pessoas que ajudam a despertar novos/outros conhecimentos, formas de pensamento e atitudes. Com isso sabe-se que trabalhar em grupo é fundamental para desenvolver a capacidade de conversar para esclarecer acontecimentos e conciliar necessidades; Saber escutar e falar na hora certa torna o ambiente muito mais agradável e produtivo; Ter empenho e disposição para resolver problemas ajuda no desenvolvimento do profissional e de toda a equipe; Buscar soluções alternativas contribui para o crescimento de todo o

grupo e garante melhores resultados para o trabalho; Incentivar a confiança entre os membros da equipe também é essencial. Quando o grupo trabalha de maneira integrada, o ambiente é muito mais produtivo e saudável, todos ficam mais motivados e prontos para enfrentar desafios, se no trabalho em grupo os esforços são conjuntos para alcançar o mesmo objetivo, as conquistas e fracassos também devem ser responsabilidade de todos os membros.

Baseado nas ações e objetivos acima pouco a pouco, o modelo do trabalho em grupo foi ocupando lugar de destaque nas práticas organizacionais, veiculado por um discurso que passou a caracterizá-lo como pleno de qualidades, capaz de responder flexivelmente às exigências do mercado. Neste cenário, equipes adquirem diferentes configurações e denominações. Podem ser fixas ou temporárias, a fim de atender a projetos específicos; e denominadas de células de produção, equipes de alta performance, minifábricas, equipes semi-autônomas, auto-geridas ou equipes de alto desempenho, dentre outras possibilidades.

Independente da forma e da nomenclatura, são declaradas como a estratégia mais eficaz para o sucesso das organizações, na atualidade e no futuro, como elemento fundamental da construção de sua eficácia (IVANCEVICH, 2008; DUHÁ, 2007; MILKOVICH e BOUDREAU, 2006; BOHLANDER, SNELL e SHERMAN, 2003; MOSCOVICI, 2001).

Segundo Ivancevich (2008), ao trabalhar de forma eficaz, o grupo precisa acontecer em harmonia, no qual todos estejam envolvidos na tarefa de todos e comprometidos com os resultados (MARRAS, 2000). Por fim, saber administrar conflitos, comunicar-se bem, ser proativo e pensar de forma inovadora, são os principais benefícios que a relação entre o trabalho em grupo nos traz.

O Trabalho foi realizado com base em uma pesquisa bibliográfica, trazendo dados relevantes para embasar a argumentação, gerar embate de ideias e ajudar no aprofundamento do tema. Após a escolha de uma temática específica para ser abordada, a pesquisa bibliográfica deve se limitar ao tema que foi escolhido pelo pesquisador, servindo como modo de se aprofundar no assunto. Desta forma, além de traçar um histórico sobre o objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica também ajuda a identificar contradições e respostas anteriormente encontradas sobre as perguntas formuladas.

A enquête científica existe em todos os campos da ciência na educação, encontramos muitos campos editados ou em desenvolvimento. É um processo investigativo projetado para resolver, responder ou explorar uma questão no estudo de um fenômeno. Desse modo, a pesquisa bibliográfica é uma atividade de investigação e coleta de informações a partir de fontes bibliográficas, como livros, artigos de revistas, teses, relatórios, entre outros documentos escritos. Por meio dessa pesquisa podemos

obter uma compreensão profunda e abrangente sobre as relações sociais na terceira idade, revisando e analisando as informações disponíveis em fontes já publicadas. A pesquisa bibliográfica pode ser uma parte importante do processo de pesquisa acadêmica e científica, ajudando a fundamentar teoricamente o trabalho, identificar tendências e lacunas no conhecimento e avaliar o estado atual da literatura sobre um assunto.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir da análise de fontes secundárias que abordam, de diferentes maneiras, o tema escolhido para estudo. As fontes foram livros, artigos, documentos monográficos, periódicos (jornais, revistas, etc), textos disponíveis em sites confiáveis, entre outros locais que apresentaram um conteúdo documentado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As relações sociais na terceira idade são muito importantes para a vida do idoso, pois auxiliam na melhora da saúde mental, previnem a depressão, evitam o sedentarismo, melhoram a memória e a atenção. Por isso, o apoio da família é essencial nessa fase para que a pessoa possa se sentir acolhida e importante. A interação do social para o idoso melhora, também, a sua autoestima e traz mais alegria a sua vida. O ser humano está inserido em grupos sociais durante toda a vida, e o envelhecimento tende a romper esses vínculos. Com isso, um ponto importante para preservar a vida social do idoso é a convivência com os netos, família e amigos. Além de trazer vários benefícios ao seu psicológico, reduz os níveis de ansiedade e estresse, refletindo positivamente em sua saúde física (João, Sampaio, Santiago, Cardoso & Dias, 2005).

A participação em grupo como instrumento de socialização para os idosos sofre um impacto positivo, uma vez que estes precisam estar inseridos em um grupo social que lhes proporcione desenvolver suas potencialidades, fortalecimento de vínculos comunitários e amizade. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a expectativa de vida do brasileiro tem aumentado cada vez mais. Com isso, o número de idosos no país tem crescido de forma acelerada e, de acordo com a Organização Mundial da Saúde a população idosa em 2050 será composta por dois bilhões de pessoas no mundo. A estimativa é que no Brasil, em outros 64 países, 30% da população esteja acima dos 60 anos de idade.

(...) “O que era antes o privilégio de poucos, chegar à velhice, hoje passa a ser a norma mesmo nos países mais pobres. Esta conquista maior do século XX se transforma, no entanto, em um grande desafio para o século que se inicia. (...)” (Lima-Costa & Veras, 2003: 700).

Diane E. Papalia é uma psicóloga do desenvolvimento que é conhecida por seu trabalho na área de psicologia do desenvolvimento humano, especialmente em relação ao ciclo de vida. Ela é coautora de vários livros, incluindo "Desenvolvimento Humano" (Human Development), escrito em parceria com Ruth Duskin Feldman. O livro "Desenvolvimento Humano" oferece uma visão abrangente do ciclo de vida humano, incluindo o envelhecimento.

De acordo com o número de pessoas na terceira idade, é necessário desenvolver atividades e estratégias que visem a melhoria da qualidade de vida do idoso, possibilitando a sua autonomia e independência. A ciência já comprovou que na terceira idade ocorrem modificações no corpo humano. Há mudanças morfológicas, funcionais, bioquímicas e psicológicas. Essas mudanças interferem na capacidade do idoso de se adaptar ao ambiente, tornando-o mais vulnerável (Papaléo Netto, 2013). Assim, segundo a perspectiva de Papalia, o envelhecimento é um processo complexo que envolve mudanças físicas, cognitivas, sociais e emocionais ao longo da vida. Papalia destaca que o envelhecimento não é um processo homogêneo, e as experiências de envelhecimento podem variar amplamente de uma pessoa para outra.

Alguns dos principais pontos e perspectivas sobre o envelhecimento de acordo com o trabalho de Papalia incluem: Desenvolvimento Contínuo, no qual Papalia enfatiza que o desenvolvimento humano é um processo contínuo ao longo da vida e que o envelhecimento é apenas uma fase desse processo. Ela destaca a importância de considerar o envelhecimento como parte integrante do ciclo de vida.

Com relação às mudanças físicas, Papalia aborda as mudanças físicas que ocorrem durante o envelhecimento, como a diminuição da capacidade sensorial, a perda de massa muscular e óssea e a vulnerabilidade a doenças crônicas. Ela também discute a importância da promoção da saúde e do bem-estar na terceira idade.

Sobre as mudanças cognitivas, a autora explora as mudanças cognitivas associadas ao envelhecimento, incluindo a diminuição da velocidade de processamento, mas também destaca a capacidade de aprendizado e adaptação contínua ao longo da vida. Papalia discute as mudanças nas relações sociais e no funcionamento emocional à medida que as pessoas envelhecem. Ela aborda temas como o papel da família, amigos e comunidade no apoio aos idosos. Assim como os desafios e oportunidades, no qual a autora reconhece os desafios que podem surgir durante o envelhecimento, como a solidão, o luto e as questões de saúde, mas também destaca as oportunidades de crescimento pessoal, contribuição à sociedade e busca de significado na terceira idade. Na diversidade no envelhecimento é enfatizado que o envelhecimento não é uma experiência universal e que as

experiências individuais variam amplamente com base em fatores como cultura, gênero, classe social e condição de saúde.

Sendo assim, é importante ressaltar que o trabalho de Papalia oferece uma visão holística e multidisciplinar do envelhecimento, incorporando perspectivas da psicologia, sociologia, biologia e outros campos relacionados. Suas contribuições têm sido valiosas para o entendimento do envelhecimento como parte do curso natural da vida humana, destacando a complexidade e a diversidade dessa fase.

Shephard (2003) fala das limitações físicas e psicológicas que a velhice impõe aos indivíduos, e que os impedem de desenvolverem certas ações, contribuindo para a deterioração na qualidade de vida do idoso e o incentivo à sua baixa autoestima e exclusão.

Com isso, o grupo viu a necessidade de pesquisar mais sobre a temática do idoso, e quais poderiam ser as intervenções úteis para levar melhorias na saúde física e mental do idoso.

Alguns estudos demonstram que os idosos que se relacionam regularmente com outras pessoas da sua família ou da sua comunidade são geralmente mais saudáveis e felizes.

Experimentam taxas mais baixas de doenças crônicas, ansiedade e depressão, melhor saúde cognitiva, mobilidade melhorada, e até uma maior longevidade. O grupo social se faz importante pois, é possível encontrar pessoas com um histórico parecido ao que se está vivendo, sendo possível compartilhar histórias e experiências (Bulsing, Oliveira, Rosa,

Fonseca & Areosa, 2007).

A socialização é muito importante para os idosos, pois pode ter um enorme impacto positivo em sua saúde física e mental. Aqui estão algumas das razões pelas quais a interação social é importante para os idosos: Combater a solidão e o isolamento social: A solidão e o isolamento social podem levar a problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade, e aumentar o risco de doenças crônicas. A interação social pode ajudar a resolver esses problemas e dar aos idosos um sentimento de conexão e pertencimento. Melhoria da saúde mental: as interações sociais podem ajudar a melhorar a saúde mental dos idosos, dando-lhes significado e propósito. Pesquisas mostram que pessoas mais velhas que mantêm laços sociais têm menor risco de depressão, demência e outros problemas de saúde mental.

Melhora as habilidades cognitivas: A interação social pode melhorar as habilidades cognitivas dos idosos, mantendo suas mentes ativas e engajadas. Conversar com outras pessoas, aprender coisas

novas e participar de atividades em grupo pode ajudar a manter seu cérebro saudável e afiado. Melhoria da saúde física: A interação social também pode ter um efeito positivo na saúde física dos idosos.

A pesquisa mostra que os idosos que têm laços sociais próximos têm um risco menor de desenvolver doenças crônicas, como doenças cardíacas e diabetes. Auto-estima melhorada: A interação social pode ajudar a melhorar a auto-estima, dando aos idosos um senso de valor e importância na sociedade. Sentir-se conectado aos outros pode ajudar os adultos a se sentirem mais confiantes e positivos sobre si mesmos. Em suma, a interação social é fundamental para a saúde e o bem-estar dos idosos. Manter fortes conexões sociais pode ajudar a combater a solidão e o isolamento social, melhorar a saúde física e mental, melhorar as habilidades cognitivas e aumentar a auto-estima.

A importância da convivência grupal faz parte do processo de crescimento deste segmento longo, esse trabalho permite a aproximação de sua família, e mais ainda que este se sinta aceito e respeitado pelos familiares e por aqueles que antes o criticavam ou discriminavam.

(...) “O que era antes o privilégio de poucos, chegar à velhice, hoje passa a ser a norma mesmo nos países mais pobres. Esta conquista maior do século XX se transforma, no entanto, em um grande desafio para o século que se inicia. (...)” (Lima-Costa & Veras, 2003: 700).

Com o aumento da expectativa de vida no país, segundo o IBGE, é necessário desenvolver ainda mais atividades físicas e mentais que sejam voltadas para a terceira idade.

A perspectiva de vida no Brasil aumentou 31,1 anos desde 1940 e, em 2019, essa média cresceu para mais três meses de vida, constatando ainda mais a importância da atenção ao idoso (IBGE, 2020). O envelhecimento bem-sucedido deve partir de uma iniciativa interdisciplinar, focando as ações em criar métodos de se preservar a saúde física e mental do idoso, corroborando para um social saudável (Assis, Pacheco & Menezes, 2002).

Destaca-se, dentre as contribuições para a promoção da saúde, que os grupos de promoção à saúde podem servir ao urgente empreendimento de atendimento interdisciplinar à crescente demanda de idosos a serem assistidos nos sistemas de saúde do século XXI (Santos, Da Ros, Crepaldi & Ramos, 2006: 351).

Assim como qualquer indivíduo em qualquer fase da vida, os idosos também sentem a necessidade de conviver em grupo. Com base no pensamento de Silvia Lane, o grupo não se baseia somente no coletivo, objetivos comuns e em reunir pessoas. O grupo parte de necessidades individuais mutuamente a interesses coletivos, não reduzindo apenas a soma dos indivíduos. O grupo, desde o começo da vida, é o que constrói a identidade da pessoa e, na terceira idade a interação social é

necessária para que isso não se perca do indivíduo. (1980a, 1981b, 1984b, 1989, 1998; Lane & Freitas, 1997)

A prática de exercícios físicos é um dos remédios mais eficazes para combater a depressão, ansiedade, para melhorar a autoconfiança e gerar uma melhor qualidade de vida. (BLUMENTHAL et al., 1999; DALEY et al., 2008). Quando idosos fazem parte de um grupo de convivência, eles se sentem mais motivados a participarem de diversas atividades, sejam elas físicas, sociais ou apenas de lazer. Além disso, é estimulado o compartilhamento de emoções, comunicação e a interação social que são necessárias para manter a saúde do cérebro. Os relacionamentos interpessoais também contribuem para melhora da atenção, memória, capacidade de resolução de problemas e das funções executivas (SALMON, 2001; CHEIK et al., 2003; SZABO, 2003).

Conforme a idade vai se aprimorando, o indivíduo tende a tornar-se menos ativo, diminuindo suas capacidades físicas e lógicas, podendo ocasionar a doenças crônicas, assim, os exercícios físicos podem auxiliar na precaução dessas doenças, pois além da melhoria da qualidade de vida, minimiza o desenvolvimento dessas doenças, como cardiovasculares, câncer, diabetes, hipertensão e múltiplas disfunções, com isso, consequentemente, trabalhando no psicológico e social da vida do idoso, de maneira como diminuição na ansiedade como efeito de autoconfiança (Ângelo e Zilberman, 2013).

DISCUSSÃO

Com base nos estudos utilizados para este artigo, foi possível observar que as condições primárias que levaram a pergunta disparadora realmente estão presentes no dia a dia de grande parte dos idosos no país. O período de estágio no Centro Dia: Novas Histórias, levou o grupo a olhar por uma diferente perspectiva a importância de se ater aos relatos dos idosos, pois, diferentemente do que é dito culturalmente, indivíduos na terceira idade ainda possuem suas vontades próprias e devem tomar suas decisões.

Ao vivenciar algumas experiências grupais com os idosos do Centro Dia, foi possível perceber a importância de se dar espaço de fala e escuta para eles, já que, através dos trabalhos realizados em grupos, foi possível promover melhorias na saúde mental e social do idoso, pois muitos deles buscam o contato social para fugir de seus conflitos internos, como a angústia e limitações que lhes é imposta, sendo assim, um ambiente livre para se expressarem sem possíveis julgamentos.

O ponto de partida que permeia toda a elaboração do presente artigo, então, é a análise sobre a defasagem cultural em relação ao tratamento individual e coletivo com o idoso. A percepção

detalhada aos estigmas da terceira idade, por fim, embasaram e motivaram a escrita deste artigo, no intuito de obter-se mais informações referentes à importância da atividade em grupo para o idoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi mostrar o alto crescimento do número de idosos no Brasil e as consequências advindas desse processo de envelhecimento na saúde física, psíquica e social do idoso, juntamente com a importância das atividades em grupo para os idosos. O envelhecer está atrelado a muitos estigmas e mitos que são passados de geração para geração.

Com isso, o trabalho tem como intuito mostrar que o idoso pode ter uma vida social normal, e desenvolver suas capacidades psíquicas e motoras através das atividades grupais.

Para que se atinja a terceira idade com saúde e com ótima qualidade de vida, é necessário, assim como retratado neste artigo, conscientizar e instruir os indivíduos a respeitarem e a cuidar dos idosos, pois eles são indivíduos com opiniões, desejos e vontades próprias, e não crianças oriundas do envelhecimento humano.

Como já dito no referido artigo, Partindo da questão disparadora “Qual a importância das atividades em grupo no desenvolvimento do idoso?”, este estudo se propôs, então, a relatar os benefícios e a importância das atividades em grupo no processo de envelhecimento do indivíduo. Sendo essenciais para o desenvolvimento motor, psíquico e social do idoso.

REFERÊNCIAS:

ANGELO, Daniela L.; ZILBERMAN, Monica L. O IMPACTO DO EXERCÍCIO FÍSICO NA DEPRESSÃO E ANSIEDADE. O IMPACTO DO EXERCÍCIO FÍSICO NA DEPRESSÃO E ANSIEDADE, [s. l.], p. 1-20, 2013. Disponível em:

<https://www.unaerp.br/documentos/1902-o-impacto-do-exercicio-fisico-na-depressao-e-ansiedade/file>. Acesso em: 18 set. 2022.

ARAÚJO, Sônia R. C.; MELLO, Marco T.; LEITE, José R. Transtornos de ansiedade e exercício físico. Transtornos de ansiedade e exercício físico , [s. l.], p. 1-15, 2 jun. 2007.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FLNhMjCxYWyzQLDYWFYNBCs/>. Acesso em: 21 set. 2022.

BITTAR, Cléria; LIMA, Lara C. V. O impacto das atividades em grupo como estratégia de promoção da saúde na senescência. O impacto das atividades em grupo como estratégia de promoção da saúde na senescência , [S. l.], p. 1-18, 28 jun. 2012. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/10053/7482> . Acesso em: 4 jul. 2022.

BORGES, Paula Lutiene de Castro et al. Perfil dos idosos frequentadores de grupos de convivência em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Cadernos de Saúde Pública , v. 24, p.

2798-2808, 2008. Disponível em: SciELO - Brasil - Perfil dos idosos frequentadores de grupos de convivência em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil Perfil dos idosos frequentadores de grupos de convivência em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil Acesso em 3 jul. 2022.

BULSING, Francine Letiele et al. A influência dos grupos de convivência sobre a auto-estima das mulheres idosas do município de Santa Cruz do Sul-RS. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano , v. 4, n. 1, 2007.

CARREIRA, Priscila. Dinâmica para idosos como estratégia para o bem-estar na terceira idade. Dinâmica para idosos como estratégia para o bem-estar na terceira idade , [s. l.],

p. 1-6, 1 jan. 2021. Disponível em: <https://www.tuacarreira.com/dinamica-para-idosos/> .Acesso em: 3 jul. 2022

CUPERTINO, Ana Paula Fabrino Bretas; ROSA, Fernanda Heringer Moreira; RIBEIRO, Pricila Cristina Correa. Definição de envelhecimento saudável na perspectiva de indivíduos idosos. Psicologia: reflexão e crítica , v. 20, p. 81-86, 2007. da Cunha Castiglia, R., Pires, M. M., & Boccardi, D. (2006). Interação social do idoso frente a um programa de formação pessoal. Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano , 3 (1). Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/58> . Acesso em: 17 jun. 2023 de Sousa, A. S., de Oliveira, G. S., & Alves, L. H. (2021). A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da FUCAMP , 20 (43). - Disponível em:

<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336> - - Acesso em: 07 out. 2023

GLIDDEN, Rosina Forteski et al. A participação de idosos em grupos de terceira idade e sua relação com satisfação com suporte social e otimismo. Boletim-Academia Paulista de Psicologia , v. 39, n. 97, p. 261-275, 2019.

Grupos de Idosos se divertem no cinema - Prefeitura de Aracaju. Grupos de Idosos se divertem no cinema , [S. l.], p. 1-1, 24 set. 2010. Disponível em:

https://www.aracaju.se.gov.br/noticias/43198/grupos_de_idosos_se_divertem_no_cinema.html. Acesso em: 3 jul. 2022.

NAVARRO, Fabiana M.; RABELO, Juliana F. FARIA , Suelen T.; LOPES, Mislaine C. L.;

MARCON, Sonia S. PERCEPÇÃO DE IDOSOS SOBRE A PRÁTICA E A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA EM SUAS VIDAS. PERCEPÇÃO DE IDOSOS SOBRE A PRÁTICA E A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA EM SUAS VIDAS , [S. l.], p. 1-8, 29 dez. 2008. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rngenf/article/view/7631/4686> . Acesso em: 22 set. 2022.

OLIVEIRA, Angela. Pesquisa bibliográfica e documental: metodologia, dicas e exemplos , [s. l.], 22 mar. 2022. Disponível em:

<https://mystudybay.com.br/blog/pesquisa-bibliografica/?ref=1d10f08780852c55> . Acesso em: 27 nov. 2022.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2000). Desenvolvimento humano (pp. 91-123).

Porto Alegre: Artmed. Disponível em: Desenvolvimento Humano (Texto Do Papalia e Feldman) | PDF | Família | Science (scribd.com) Acesso em: 17 jul 2023.

RIZZOLLI, Darlan; SURDI, Aguinaldo César. Percepção dos idosos sobre grupos de terceira idade. Percepção dos idosos sobre grupos de terceira idade , [S. l.], p. 1-5, 13 ago. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbagg/a/MwtW6D3jptCnXfCnbPLsv7s/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 set. 2022.

Tahan, J., & Carvalho, A. C. D. D. (2010). Reflexões de idosos participantes de grupos de promoção de saúde acerca do envelhecimento e da qualidade de vida. Saúde e sociedade , 19 , 878-888. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/TS3K9Y389S5c9MDYbdNphfM/?lang=pt> - Acesso em: 04 out. 2023.

Capítulo 4



10.37423/231008315

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A TEMÁTICA

Walmir Fernandes Pereira

MUST University

Carliany Ferreira da Silva

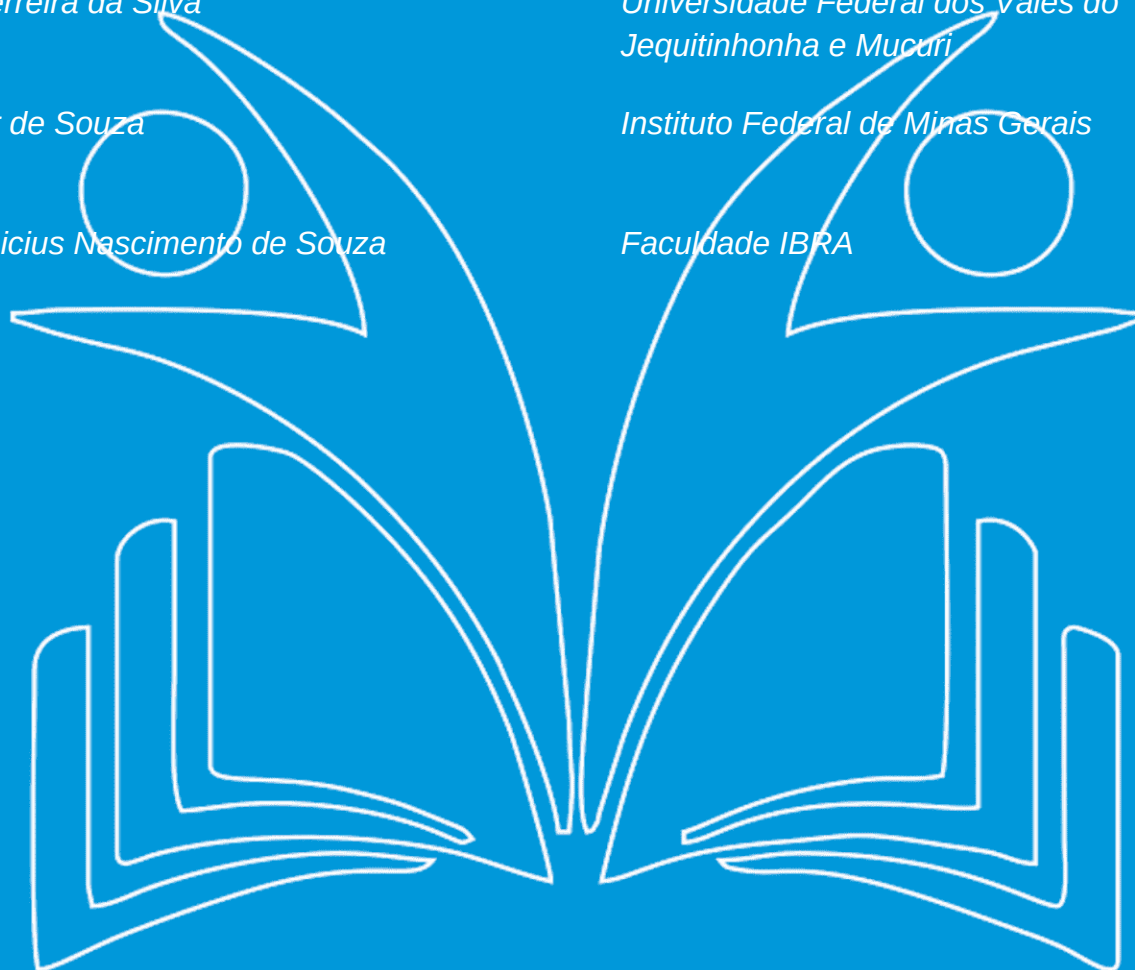
*Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri*

Júlio César de Souza

Instituto Federal de Minas Gerais

Marcus Vinicius Nascimento de Souza

Faculdade IBRA



Resumo: A avaliação diagnóstica, diferente das demais que procuram classificar, comparar ou punir, é aquela que tem como principal finalidade detectar as habilidades e as dificuldades dos educandos, ou seja, é aquela que contribui com a aprendizagem do aluno. O principal objetivo da avaliação diagnóstica é auxiliar o professor a conhecer melhor seus alunos e o nível que cada um se encontra. É necessário que a mesma seja realizada frequentemente, no início e no final de cada etapa ou até mesmo ao iniciar e concluir um conteúdo, pois, dessa forma é possível detectar as dificuldades e habilidades e providenciar a retomada do conteúdo ou até mesmo a intervenção pedagógica, caso haja necessidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, extraíndo ideias de alguns autores sobre o referido tema. Com o objetivo de compreender quão importante e necessária é tal avaliação, dá-se ênfase na sua necessidade e relevância nas turmas de Ensino Médio, pois essa é a etapa de Ensino que prepara o jovem para o Ensino Superior e para o mercado de trabalho. Como resultado da pesquisa, verifica-se que todos os autores citados defendem a ideia de que a avaliação com caráter diagnóstico é parceira no processo de ensino aprendizagem, pois é a partir dos seus resultados que o professor irá planejar e executar suas aulas de forma a atender a todos os alunos, cada um com sua necessidade.

Palavras chave: Avaliação diagnóstica. Aprendizagem. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Quando o assunto é avaliação o seu verdadeiro sentido vai muito além de simplesmente averiguar, classificar ou punir pelo conhecimento adquirido ou não. Silva e Nunes (2020) nos descrevem que a avaliação deve estar sempre presente em nosso dia a dia, em todas as áreas e em todos os aspectos. Com ela, temos a oportunidade de analisar os pontos positivos e negativos, e a partir dos pontos negativos que sabemos o que precisa melhorar.

A avaliação faz parte do contexto escolar há décadas. Segundo o que Nogueira e Souza (2022) nos relatam, um objetivo tradicional das avaliações é identificar o “bom” ou o “mau” aluno através da nota obtida. Onde as melhores notas seriam dos alunos mais inteligentes e as piores dos menos inteligentes. Porém esse não é o verdadeiro sentido da avaliação.

Há várias formas de avaliação no contexto escolar, como por exemplo, a avaliação formativa, a comparativa, a somativa e a diagnóstica, que se classifica como qualitativa, pois seu objetivo não é avaliar e julgar, mas sim diagnosticar as habilidades e defasagens. Logo, a avaliação diagnóstica se torna mais importante que as demais, pois sua função não é avaliar, e sim diagnosticar. Segundo Silva e colaboradores (2014, p.12), “A avaliação diagnóstica ou sondagem, como é mais conhecida no contexto escolar, é um ato de inclusão, realizada no início e durante um processo de aprendizagem, buscando dar oportunidade ao aluno estar dentro do processo de ensino-aprendizagem.”

A avaliação diagnóstica, é sem dúvida uma forma de conhecer o aluno, como ele está assimilando o conhecimento já transmitido, bem como auxiliar o professor a encontrar um método para que haja maior aprendizado.

Dentro do processo de ensino-aprendizagem a avaliação diagnóstica instrumentalizará o professor a fim de que possa pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos, não devendo se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno. (SILVA, e col. 2014, p.12).

Diagnosticar o que o aluno já sabe é de extrema necessidade e importância em qualquer etapa, porém, dentro do Ensino Médio isso se torna relevante ainda no Primeiro ano, pois é no Ensino Médio o período que o aluno desenvolve suas habilidades e se prepara para a vida acadêmica. Logo, quanto antes for diagnosticado suas habilidades e suas dificuldades, mais tempo terá para que as habilidades sejam aperfeiçoadas e as dificuldades sanadas.

Partindo do que foi exposto acima, esse trabalho pretende analisar a importância da avaliação diagnóstica no Ensino Médio para a partir dos seus resultados, as defasagens possam ser detectadas

e a partir daí procurar meios afim de promover uma aprendizagem segura ao educando nessa etapa de ensino. Tal pesquisa poderá servir como meio de orientar e subsidiar a atividade docente de outros educadores que também se preocupam com o processo de aprendizagem dos seus educandos.

METODOLOGIA

Levando em consideração os objetivos, este trabalho se fundamentará numa pesquisa qualitativa, na qual examina evidências baseadas em dados (nesse caso, dados bibliográficos) pois tal pesquisa permite ter uma visão mais ampla do tema proposto, de acordo com as ideias de alguns autores.

Ao realizar uma pesquisa, é necessário que haja questionamentos sobre o tema proposto, daí se dá a coleta de informações, e somente a partir desses questionamentos que surgem as ideias, opiniões, e argumentos sobre o assunto proposto.

Assim sendo, tal trabalho se fundamenta numa pesquisa bibliográfica em livros e artigos através da plataforma de busca “Google Acadêmico”, que reúne produção acadêmica de diferentes autores sobre diversos temas. Como esta pesquisa está centrada em avaliação diagnóstica destacando a sua importância no Ensino Médio, aplicou-se tal filtro, buscando uma visão mais ampla do tema proposto.

Realizamos uma busca no site Google Acadêmico nos dias 02 e 03 de janeiro de 2023. Utilizamos os seguintes descritores: “avaliação diagnóstica” e “ensino médio” e localizamos o total de 26 resultados. Após a leitura dos resumos dos textos, selecionamos 22 trabalhos que se enquadraram mais próximos aos nossos objetivos. Desse modo, selecionamos 15 artigos científicos e 7 livros. Foi realizada também uma busca no site Google onde foram selecionados 2 sites como referência.

Diferente das demais avaliações, a avaliação diagnóstica possui três objetivos principais: 1- Identificar a realidade de cada aluno; 2- Identificar a presença ou ausência das habilidades de cada aluno; 3- Reconhecer e analisar as dificuldades, limitações e as habilidades dos alunos. Assim sendo, dispensa classificar ou julgar os alunos, mas sim compreende e identifica os conhecimentos que o aluno já possui, respeitando e compreendendo as dificuldades de cada um.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No ambiente escolar, deparamos com vários tipos de avaliação, como a formativa, a comparativa, a somativa, as avaliações externas de aprendizagem e a diagnóstica. Todas as avaliações são importantes e necessárias, pois ajudam os educadores a conhecer melhor o desenvolvimento e as defasagens de seus alunos.

A avaliação formativa acontece de forma contínua, é definida por suas várias maneiras de avaliar o desenvolvimento dos alunos, indicando como os alunos estão caminhando em direção aos objetivos a serem alcançados. Isso acarreta aos professores pensar em diferentes formas de avaliar, como trabalhos, debates, seminários, apresentações, e até mesmo a tradicional avaliação. Davies (2014, p.36) relata que “a avaliação formativa tem como finalidade informar o professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem e suas fragilidades e/ou potencialidades durante o desenvolvimento do ensino”. Porém nesse método, é indispensável que haja uma relação de intimidade entre professor/aluno e que a autoavaliação esteja sempre presente para o próprio desenvolvimento pessoal do aluno.

Conforme o site Saraiva Educação, a avaliação comparativa, como o próprio nome já diz, tem o objetivo de comparar. Mas não comparar alunos, e sim o aproveitamento de cada um individualmente em diferentes etapas; como por exemplo, início e final do ano, ou início e final do bimestre. A forma de conduzir essa avaliação pode ser testes rápidos, escrito ou oral e resumos, dentre outros que o professor achar que convém.

A avaliação somativa tem como principal finalidade verificar o rendimento e as competências adquiridas pelo aluno, classificar o aluno como aprovado ou reprovado. Segundo Davies (2014, p. 35) “o objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir”. Para isso é feito uma análise sobre os resultados obtidos por meio de avaliações, podendo ser aplicada no final de uma etapa ou ciclo, seja ele bimestral, semestral, anual. Para análise dos resultados obtidos são estabelecidos critérios como conceitos ou notas médias que devem ser atingidas pelos alunos.

As avaliações externas de aprendizagem são aquelas que não são elaboradas pelos próprios professores da escola, elas já vêm prontas e padronizadas seja a nível de estado ou a nível nacional. Um exemplo dessas avaliações externas no estado de Minas Gerais são as avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública -SIMAVE, as quais são direcionadas aos alunos do segundo, quinto e nono ano do Ensino Fundamental e também aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Seus resultados não estão relacionados somente ao ano escolar que tais alunos se encontram, mas a todos os anos anteriores. Seu objetivo não é avaliar o aluno, mas sim ao desempenho da turma e da escola a nível estadual e/ou nacional.

A avaliação diagnóstica é uma avaliação utilizada para diagnosticar o nível de conhecimento e habilidades dos alunos, podendo ser realizada no início e no final de uma etapa de ensino, ou até

mesmo de um conteúdo novo e tem como objetivo auxiliar o professor a intervir nas defasagens o quanto antes.

A palavra diagnosticar tem sua origem em dois termos gregos: *gnosis* (conhecer) + *dia* (através de). Conhecer através de, significa coletar dados da realidade e interpretá-los com o intuito de compreender seu modo de ser e no caso da avaliação, sua qualidade. (LUCKESE, 2001, p.278)

Logo, na educação, a avaliação diagnóstica é uma forma de identificar as habilidades e conhecimento dos alunos com o intuito de implementar estratégias de ensino mais adequadas a atender às necessidades de cada um.

Segundo MENEZES (2001) a “avaliação diagnóstica surgiu a partir da abolição da repetência no ensino fundamental nas escolas públicas, com a chamada progressão continuada, implantada com base nas recomendações contidas na LDB de 1996”. Ou seja, na história da educação brasileira houve um momento que promoveu a suspensão da reprovação para os alunos que não atingissem média em até três matérias, onde o mesmo tem direito de passar para a série seguinte com progressão continuada nos respectivos conteúdos, com o direito de refazer tais disciplinas. Desde então a avaliação diagnóstica se tornou parte do processo educacional, vista como uma maneira de identificar as necessidades dos alunos e ajudar a melhorar a qualidade do ensino. Ela é usada para avaliar o nível de proficiência dos alunos em todas as áreas de conhecimento, incluindo matemática, leitura, ciências humanas e sociais. Logo, a partir daí, a avaliação diagnóstica se tornou essencial nas escolas brasileiras, com o objetivo de contribuir com o ensino aprendizagem.

A avaliação diagnóstica permite averiguar o aprendizado do aluno, norteador assim, o professor a fazer uma análise sobre o que o educando já sabe, quais as habilidades ele já domina e o que precisa ser retomado ou mesmo ensinado. Ela geralmente deve ser aplicada no início e no final de uma etapa, ou de um conteúdo novo.

A avaliação diagnóstica tem a função de verificar quais conhecimentos e habilidades o aluno já adquiriu ou não, revelando ao professor o nível cognitivo em que se apresenta, para que possa intervir com ações didáticas que possibilitem seu avanço com relação ao nível em que se apresenta em termos de conhecimentos necessários. (DAVIES, 2014, p.37)

Logo, a partir dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica, o professor poderá conhecer melhor seus alunos, compreendendo o nível de conhecimento que cada um se encontra.

A avaliação não pode ser de cunho decorativo ou uma máscara apenas, voltada à complementação de nota. Os resultados da avaliação devem ser a chave para a tomada de decisões sobre o que deve ser reforçado ou retocado, ou seja, um diagnóstico que leve à análise da realidade, para que se possa captar os

subsídios a tomar as decisões no sentido de superar os problemas constatados (SANTOS & VARELA, 2007, p.11)

Portanto, os resultados obtidos pelos alunos não devem ser computados como nota que ao final do ano letivo julga o aluno como aprovado ou reprovado, mas sim, como uma ferramenta que permite ao professor averiguar as habilidades já consolidadas ou não pelo aluno, norteando-o a planejar suas aulas de forma que possa atender as necessidades de cada um.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento, com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. (LUCKESI, 2008, p.35)

Assim sendo, o objetivo da avaliação diagnóstica não é classificar ou julgar o aluno, pois classificando, o aluno que apresenta dificuldades pode sentir retraído. Mas pelo contrário, seu objetivo é detectar as defasagens, contribuindo assim para que as dificuldades sejam detectadas e sanadas e para que haja aprendizagem de forma mais unânime possível.

É necessário então, extinguir a ideia de que a avaliação serve apenas para atribuir notas ao término de uma prova ou atividade. Contudo, a nota é uma exigência do sistema educacional, serve para que se tenha um parâmetro, porém o que deve ser levado mais em consideração é a qualificação do conhecimento dos alunos. (SILVA & NUNES, 2020, p.98).

Logo, essa avaliação não deve ser com o intuito de dar nota ou punir ou exaltar o aluno, mas como o próprio nome diz, seu maior objetivo é diagnosticar, verificando o que o educando já sabe.

Para Souza (2000, p. 102), “A avaliação é desenvolvida com o objetivo de permitir o acompanhamento escolar do aluno, possibilitando assim que se tome decisões de reajuste e de revisão durante o processo de ensino.” Assim sendo, convém que tal avaliação seja aplicada no início e no final de cada ciclo, ou conteúdo.

Um dos propósitos da avaliação com função diagnóstica consiste em informar o professor sobre o nível de conhecimentos e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo de ensino – aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo. (SANTOS & VARELA, 2007, p.6)

Portanto, além de ter como foco principal diagnosticar, tal avaliação deve ser realizada com uma certa frequência para que seja possível acompanhar a evolução de cada aluno nos conteúdos ministrados.

Luckesi (2008, p.53) menciona que “sobre o insucesso e o erro não se devem acrescer a culpa e o castigo. Ocorrendo o insucesso ou o erro, aprendemos a retirar deles os melhores e os mais

significativos benefícios”, logo, não se deve julgar e punir o aluno pelo fato de ter cometido um erro, e a avaliação diagnóstica tem como principal objetivo a partir das dificuldades, buscar novos métodos de aprendizagem e aprimoramento.

Milagre e col. (2014, p. 7)) descrevem a avaliação diagnóstica como “um processo mediador na construção do currículo e é baseada em averiguar a aprendizagem dos conteúdos anteriores”, tornando-a aliada no processo de ensino aprendizagem.

Luckesi (2008, p. 43) descreve que “a avaliação diagnóstica será com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia”, ou seja, a partir desse diagnóstico, o próprio aluno será capaz de verificar os conceitos que já dominam e os que ainda precisam ser revistos, logo, tal avaliação se torna tão necessária e importante.

Para Nogueira e Sousa (2022, p. 7), “a função do avaliador não é medir o sucesso, ou o fracasso do aluno, e sim auxiliar no seu crescimento e processo de aprendizagem”. Portanto é fundamental que o corpo docente saiba que a avaliação tem como principal objetivo contribuir, e não apenas examinar ou punir, onde seus resultados devem ser interpretados corretamente e usados para que a prática docente seja eficaz e os objetivos alcançados. Assim sendo, nota-se a importância e necessidade de que ela seja aplicada.

Além de destiná-las aos educandos, é de extrema necessidade que o educador também analise seus resultados, e busque estratégias para que tais defasagens sejam sanadas.

A avaliação diagnóstica é parte de um conjunto de avaliações no processo de ensino-aprendizagem e possui uma importância vital para sua qualidade, permite que todos (docente, discente e sistema de ensino) possam se auto compreender, diagnosticando deficiências e capacidades e direcionando ações corretivas. (RIBEIRO, 2010, p.5)

Logo, a partir dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação diagnóstica, tanto os alunos como os professores devem refletir, identificando as falhas e buscar eliminá-las.

Portanto, a avaliação diagnóstica, não somente leva o professor a ter conhecimento sobre o que o educando já sabe, mas também, avaliar a sua prática docente, pois nem sempre, o não aprender é culpa somente do educando. Pode ser que a forma que o professor ensina não está sendo clara e objetiva ao ponto de o aluno entender

A escola deve levar em consideração não somente o erro do aluno, mas avaliar também o professor, para que a partir daí tenha um ponto de partida e entenda ambas as partes e buscar compreender de onde foi originado o erro, já que o professor também faz parte desse processo. (GOMES & ROCHA, 2022, p.5)

O educador também pode ser falho e através desse diagnóstico, caso a maioria da turma tenha resultados negativos, é importante que faça uma análise da sua prática docente, procurando sempre transmitir os conteúdos de forma mais clara e objetiva possível, buscando atender todas as necessidades da turma.

A função de diagnóstico e de controle auxilia o professor na verificação da assimilação do conteúdo, tornando-se necessário que o professor conheça cada etapa do processo de avaliação e que a avaliação sirva de instrumento para melhoria da aprendizagem do aluno. (SILVA, et al., 2014, p.17)

Dessa forma, é a partir dos resultados obtidos que o professor irá planejar suas aulas de forma a atender as necessidades e os anseios de todos, tendo como foco principal aquele tema ou conteúdo que houve maior índice de erros, sempre visando maior aprendizado e melhor rendimento por parte dos alunos, de forma a evitar que tal dificuldade permaneça.

A avaliação diagnóstica é constituída por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas. (SANT'ANNA, 1995, p.9)

Assim sendo, a avaliação diagnóstica auxilia a detectar as defasagens e direciona a planejar ações para que as mesmas sejam solucionadas, proporcionando assim maior aprendizagem por parte dos alunos.

Toda a avaliação deveria ter uma dimensão diagnóstica, no sentido de que conduz, ou deveria conduzir, a um melhor ajuste do processo ensino-aprendizagem. Deveria tratar a adaptação melhor do conteúdo às formas de ensino com as características dos alunos revelados pela avaliação. (SANTOS & VARELA, 2007, p.6)

Desse modo, percebe-se a importância dessa avaliação, ao ponto de almejar que o diagnóstico seja o objetivo de todas as avaliações, eliminando a ideia de avaliar para classificar ou julgar.

A proposta diagnóstica e dinâmica de avaliação tem uma característica de abordagem Qualitativa. pois ao invés de medir a aprendizagem como objetivo final. tem o cuidado com o processo de ensino-aprendizagem. com a aproximação constante dos alvos pretendidos. com a evolução dos educandos a partir de sua situação real. (LIMA, [S.D.], p.111)

Logo, cabe ao professor sempre informar aos alunos sobre o notável valor da avaliação diagnóstica e também os notificar que a mesma não é avaliada com notas ou conceitos; que ela deve ser realizada

de acordo com o que cada um sabe, pois é a partir daí, dos resultados obtidos que as aulas serão planejadas e conteúdos revistos.

Silva e col. (2014, p.17) relatam que “a avaliação diagnóstica, na prática, se divide em três momentos, que são eles: a sondagem, o acompanhamento e realimentação da aprendizagem”. Assim sendo, é importante realizar uma sondagem inicial para conhecer o nível de conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema que será trabalhado, seguido do acompanhamento durante o processo de aprendizagem para identificar as dificuldades e oferecer o suporte necessário e a realimentação consiste em fornecer feedback aos alunos sobre seu desempenho e progresso.

A avaliação diagnóstica é importante e se faz necessária em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Porém, no Ensino Médio essa avaliação se torna ainda mais considerável, pois é nessa etapa de ensino que aumenta o número de disciplinas, e tende a aumentar as dificuldades em compreender alguns conceitos. Além das habilidades e competências exigidas no Ensino Fundamental, exige um conjunto mais avançado de habilidades e conhecimentos para preparar o aluno para o Ensino Superior, para o mercado de trabalho e para vida. Logo, com a avaliação diagnóstica é possível o professor detectar e corrigir quanto antes as lacunas que poderão interferir na aprendizagem futuramente através de estratégias eficazes de ensino aprendizagem.

Nessa etapa de ensino cabe ao professor acolher o aluno da melhor forma possível e fazê-lo perceber que está preocupado com sua vida escolar. Luckesi (2011, p. 270), cita a avaliação diagnóstica como “um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando”. Assim, diagnosticar as dificuldades, é estar preocupado com o aprendizado dos alunos.

Portanto quando o professor consegue identificar o erro, compreende-o e não o ignora, neste momento ele está usando desta oportunidade para que possa diante disto ser trabalhadas formas em que incentive o aluno a encontrar a resposta certa e não que continue a perpetuar no erro. (GOMES & ROCHA, 2022, p.6)

Sendo assim, quanto antes for diagnosticada uma defasagem, mais rápido o educador irá fazer as correções necessárias adotando uma forma de sanar tal problema, contribuindo assim para uma melhoria da prática educacional.

Conforme já mencionado anteriormente, nessa etapa de ensino não é diferente, tal avaliação tem como objetivo se tornar aliada no processo de aprendizagem. Segundo Davies (2014, p.40), “não cabe aqui uma avaliação com caráter de castigar, mas sim voltada para a aprendizagem, objetivando a obtenção de resultados positivos, valorando os avanços, reparando erros, dando ênfase às vitórias”.

Logo, a avaliação diagnóstica no Ensino Médio pode ser uma ferramenta valiosa para ajudar os estudantes a alcançarem seu potencial máximo e para garantir que eles estejam preparados para avançar em seus estudos.

Há diversas formas para propor essa avaliação aos alunos: Provas objetivas com questões abertas ou de múltipla escolha, provas orais, atividades práticas, debates, entrevistas, entre outras. O importante é que consiga o máximo de informação possível sobre o nível que o aluno se encontra e quais são suas habilidades e dificuldades.

O processo avaliativo deverá ocorrer em favor do aluno, sujeito do processo, aliado de sua aprendizagem e promover o desenvolvimento de sua auto-estima, gerando o desejo de conhecer mais e fortalecendo o seu vínculo com a escola. Toda a avaliação deveria ter uma dimensão diagnóstica, no sentido de que conduz, ou deveria conduzir, a um melhor ajuste do processo ensino-aprendizagem. Deveria tratar a adaptação melhor do conteúdo às formas de ensino com as características dos alunos revelados pela avaliação. (SANTOS & VARELA, 2007, p.6)

Assim sendo, o foco principal é o aluno, sendo que o professor deve estar sempre buscando todos os meios de diagnosticar suas habilidades e dificuldades, incentivando-o a desfrutar de suas habilidades, procurando todas as formas e meios para que suas dificuldades o quanto antes sejam reparadas.

Logo, a avaliação diagnóstica deve ser vista como parte de um processo contínuo de aprendizagem, onde os professores devem a partir dos resultados, reconhecer as defasagens e a partir daí, inovar seu método de ensino de forma que atenda as necessidades de cada aluno.

DESENVOLVIMENTO

Visto que a avaliação diagnóstica é aquela que tem como principal objetivo conhecer a etapa de ensino que cada aluno se encontra, quais conceitos o aluno já domina ou ainda precisa ser revisto, descreve-se a seguir as ideias de alguns autores nos quais foram selecionados para estudo do tema, como consta na metodologia.

Luckesi (2008) relata que a avaliação, se for com o objetivo de classificar, com intenção de julgar os melhores e os piores alunos, ela se torna desnecessária e simplesmente retrai o aluno. Por outro lado, sendo diagnóstica, ela se torna auxiliadora no processo de crescimento direcionando o professor a trabalhar de acordo com as necessidades dos alunos, ela se torna acolhedora e harmônica. Logo avaliar não é julgar, e sim um ato amoroso de detectar as habilidades e defasagens. O autor descreve ainda que a avaliação diagnóstica é um elemento fundamental que contribui com o aluno no crescimento de sua autonomia, expondo que a mesma deve ser realizada com o máximo de rigor possível, em

função de sua importância; expondo que é a partir do erro que se aprende e evolui. A partir da avaliação também é possível que o professor perceba se o seu trabalho está sendo eficiente ou até mesmo se está sendo insuficiente. Logo, avaliação é um mecanismo que contribui com a elevação dos resultados.

Gomes e Rocha (2022) descreve que o erro é um aliado no processo de ensino aprendizagem. Logo não deve julgar o erro cometido pelo aluno, mas sim acatá-lo como parceiro na busca de novas metodologias de ensino, visando aperfeiçoar a prática pedagógica e a aprendizagem do aluno. O erro quando ignorado, encaminha para o fracasso; mas se diagnosticado e trabalhado devidamente, se torna a porta de entrada para o sucesso. As autoras citam ainda que a avaliação diagnóstica tem como finalidade identificar não somente as dificuldades do aluno, mas também as dificuldades do professor como transmissor de conteúdo, que a partir do erro inicie uma investigação para que busque cada dia eliminar as dificuldades e falhas tanto dos alunos como dos professores.

Santos e Varela (2007) descreve a avaliação diagnóstica como uma sondagem do nível que o aluno se encontra e que a partir daí sejam elaboradas as metodologias de ensino e inseridos novos conteúdos. Para as autoras toda avaliação deveria ter objetivo diagnóstico, afim de informar o nível e as habilidades dos educandos, repensar sobre a prática docente e auxiliar no crescimento cognitivo dos alunos. Sendo que ao mesmo tempo que verifica o nível que se encontra cada aluno, também sirva de análise sobre sua prática docente, ou seja, além de avaliar o aluno, avalia também o professor, no qual necessita sempre procurar métodos de aperfeiçoamento na sua missão de transmitir conteúdo.

Silva e Nunes (2020) aponta que a avaliação, deve ser realizada nos mais diversos momentos da vida escolar do aluno, pois facilita a correção de possíveis falhas na aprendizagem. Descrevem também que seu objetivo principal deve ser diagnosticar para que a partir dos resultados o professor possa saber se alcançou seus objetivos e se já pode seguir para a próxima etapa, o próximo conteúdo, sendo assim de fundamental importância no dia a dia docente. Relatam que a partir da avaliação diagnóstica é possível entender os anseios dos alunos, a realidade que vivem e suas necessidades, uma vez que o professor não deve estar preocupado somente em transmitir conteúdos como português, matemática, ou outros, mas também com a vida pessoal do aluno, seu emocional, seus desejos, os possíveis conflitos que vivem fora da escola.

Já Silva e colaboradores (2014) descrevem que a avaliação diagnóstica é o principal meio que contribui na tomada de decisões e tem como objetivo demonstrar os pontos fortes e fracos dos alunos em todo o processo de conhecimento, para que os mesmos possam ser reparados, quando necessário. Relatam

ainda que tal avaliação deve dar a oportunidade do aluno se autoavaliar. E quando se trata de erro, sua finalidade não deve ser punir, mas sim motivar a criar o desejo de obter resultados mais satisfatórios. Mencionam também que ao fazer o diagnóstico da turma o professor irá conhecer seus alunos e a partir daí, dar mais atenção a cada um deles, acolhendo-os e criando um vínculo de amizade, que colabora para que haja maior aprendizagem.

Para Filho (2020) a avaliação diagnóstica auxilia para que o professor conheça o nível de aprendizagem dos alunos em toda e qualquer etapa de ensino, e a partir desse diagnóstico propicia na elaboração e planejamento de estratégias para que, de acordo com as necessidades dos alunos as dificuldades sejam sanadas, visando assim o sucesso do educando tanto no meio escolar como na sociedade em geral.

Milagre e colaboradores (2014) descrevem a avaliação diagnóstica como uma sondagem do que o aluno já domina ou não, e que a partir dos resultados obtidos (caso não sejam satisfatórios) o professor deve revisar os conteúdos para que suas dificuldades sejam reparadas. Relatam ainda que tal avaliação não deve ser considerada como “perda de tempo”, mas sim um ganho, pois quanto antes forem eliminadas as dificuldades, mais rápido ocorrem novas aprendizagens. Citam também que, elaborar aulas com novas estratégias de ensino juntamente com a equipe pedagógica é de fundamental importância para que os objetivos sejam alcançados

Luckesi (2011) cita que a avaliação diagnóstica é um recurso informativo para que o professor identifique os alunos que necessitem de intervenção, porém se essa intervenção não ocorrer jamais as dificuldades serão corrigidas e os objetivos alcançados. Descreve ainda que diagnosticar é uma conexão entre o que o aluno ainda não sabe e o que quer que ele saiba, enfatizando que sozinha, isolada, a avaliação diagnóstica não tem fundamento, que os objetivos só serão alcançados de forma satisfatória se houver revisão de conteúdos acompanhada da prática constante de intervenção,

Silva e colaboradores (2022) apontam que a avaliação diagnóstica como uma forma de detectar o que o aluno já sabe de anos ou períodos anteriores, ignorando a possibilidade de julgar melhores ou piores, sendo, portanto, colaboradora no processo de ensino/aprendizagem. A mesma deve ser realizada diariamente, procurando conhecer o aluno, com o objetivo de sondar se está havendo aprendizado, e assim encontrar meios para que suas habilidades sejam desenvolvidas. Assim, cabe ao professor está revendo suas metodologias de ensino, buscando novos critérios de transmitir o conteúdo, visando sempre o aprendizado e o sucesso do aluno.

Filho e colaboradores (2020) descrevem que a avaliação diagnóstica é fundamental para definir os rumos do planejamento, direcionando aos conteúdos a serem revistos e as estratégias a serem utilizadas dentro e fora da sala de aula, visando dar qualidade nos planos e no executar dos planos, dando maior suporte aos alunos e obtendo melhor aprendizagem e compreensão dos conteúdos.

Segundo Mesquita (2011) é necessário diagnosticar acompanhado e monitorando o percurso dos educandos para que consigam chegar num resultado que seja satisfatório podendo testemunhar a qualidade do que foi planejado e executado a partir de dados como as defasagens e habilidades de cada aluno, extraídas da avaliação diagnóstica.

Para Davies (2014) a avaliação diagnóstica tem como objetivo revelar qual nível de conhecimentos e habilidades cada aluno se encontra, devendo ser realizada constantemente. Descreve ainda que tal avaliação não se caracteriza por definir o sucesso ou fracasso dos alunos, mas sim por identificar a ausência das habilidades, para a partir daí o professor possa intervir com cautela nos obstáculos que causam tais dificuldades para então corrigir as lacunas apresentadas.

Portanto, todos esses autores citados defendem a mesma teoria de que a avaliação diagnóstica deve ser realizada não com a finalidade de punir ou classificar, mas sim com o intuito de detectar as habilidades e as dificuldades de cada aluno, e assim, contribuir para que haja um planejamento visando eliminar tais defasagens, contribuindo assim para que haja mais aprendizado e rendimento por parte dos alunos.

Logo, a avaliação diagnóstica é uma parte importante do processo educacional, pois fornece informações valiosas para professores e alunos. Ela ajuda a identificar as áreas em que os alunos precisam mais de ajuda, permitindo que os professores adaptem para atender às necessidades individuais de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração que a avaliação diagnóstica é um mecanismo indispensável para professores na sua prática docente, pois tem como principal objetivo diagnosticar as defasagens e habilidades dos educandos. É de extrema importância que a mesma seja realizada frequentemente, em todos os níveis de ensino e sempre que iniciar e finalizar um conteúdo, pois é a partir da avaliação diagnóstica que o professor irá analisar os resultados e caso seja necessário, iniciar com o processo de intervenção pedagógica.

Ao ingressar no Ensino Médio o aluno inicia com novas disciplinas, novos conceitos, e consequentemente surgem mais dificuldades. É nesse momento que a avaliação diagnóstica se torna ainda mais importante, pois a partir dos resultados, o professor poderá conhecer as dificuldades e a partir daí iniciar uma intervenção para evitar que a defasagem continue.

Assim, são maiores as chances de o aluno concluir o Ensino Médio mais preparado para enfrentar a vida acadêmica e até mesmo ingressar no mercado de trabalho.

Em conclusão, a avaliação diagnóstica é uma ferramenta fundamental para a educação pois permite que os professores identifiquem as habilidades e necessidades de cada aluno, adaptando o ensino para atender as necessidades de cada um.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Joyce Beatriz de Araújo; BEZERRA, Isadora Vasiljevic Mendes Matias; ALMEIDA, Joyce Sthefany Marques de; FRANCA, Lis Maria Ramos da; SOUZA, Andrey Oliveira de. Avaliação diagnóstica para o desenvolvimento e uso das tic's para o ensino da química no ensino médio. [S.L.]
- DAVIES, Elaine Gessimara. Avaliação da aprendizagem escolar: refletindo sobre concepções e práticas. Querência do Norte, 2014.
- FILHO, Luciano Nery Ferreira, ABREU, Mariana Cristina Alves de; NETO, Francisco Edmar Pereira. O projeto de avaliação diagnóstica da rede pública estadual do Ceará – Análise dos descritores críticos em Matemática. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 2, n. 3, e233622, 2020.
- GOMES, Darlane Leal; ROCHA, Maria Flávia Lima. A importância do erro para a aprendizagem. Cadernos da Pedagogia, v. 16, n. 34, p. 39-46, janeiro-abril, 2022.
- KAMEI, Marli Castruchi; COUSIN, Alexandra de Oliveira Abdala. Avaliação diagnóstica: uma ferramenta auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem em matemática. [S.L.]
- LIMA, Marcos Antonio Martins. A avaliação dinâmica-dialógica do ensino-aprendizagem e as contribuições do sociointeracionismo em Vygotsky. [S.L.] p.98-120.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. A aprendizagem da avaliação: sobre a necessidade do educador aprender a avaliar a aprendizagem. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 2, São Paulo, dezembro, 2002, pp. 79-88.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINI, Adrielle; MARCHINSKI, Elisangela Aparecida de Miranda; FREITAS, Patricia Lucia Vosgrus de. Avaliação da aprendizagem escolar como ponto de partida para as praticas docentes. [S.L.]
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete avaliação diagnóstica. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/avaliacao-diagnostica/>>. Acesso em 23/03/2023
- MESQUITA, Deise Nanci de Castro. Avaliação operacional e constituição do sujeito-cidadão conectado com o Sagrado. Polyphonia, v. 23/1, jan./jul, 2012.
- MILAGRE, Pedro Henrique; ZANON, Jéssica Mistura; ZANON, Thiarla Xavier Dal-Cin. Estágio supervisionado: relatos das etapas e ações a respeito de uma avaliação diagnóstica de matemática no ensino médio. Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Cachoeiro de Itapemirim/ES – 27 a 30 de agosto de 2014.

NOGUEIRA, Karina Eduarda Silva; SOUSA, Solange Lima de. Uma breve discussão sobre avaliação educacional e os tipos de avaliação: formativa e somativa. Cadernos da Pedagogia, v. 16, n. 34, p. 84-91, janeiro-abril, 2022.

PINHEIRO, Dulcimaria Portocarrero; REBOUÇAS, Januária Abreu da Silva Mesquita. A importância da avaliação diagnóstica no projeto de nivelamento matemático com discentes do ensino médio integrado. [S.L.]

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, ago. / dez, 2007.

Saraiva Educação, 2022. Disponível em <<https://blog.saraivaeducacao.com.br/tipos-de-avaliacao/>> Acesso em: 23/03/2023. Sem autor. Conheça os principais tipos de avaliação e dicas para aplicá-los.

SILVA, Camila Perez da; SOUSA, Rebeca Vilhena Araújo; SOUSA, Lauanda Santos. O papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Cadernos da Pedagogia, v. 16, n. 34, p. 64-72, janeiro-abril, 2022.

SILVA, Flávia Maria da; NUNES, Cícera Alves. Avaliação e suas Dimensões no Processo de Ensino Aprendizagem: Uma Dinâmica Pedagógica na Visão de Hoffmann, Libâneo, Luckesi, Mello e Souza e, Sousa. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.14 N. 53, p. 95-107Dezembro/2020 - ISSN 1981-1179.

SILVA, Jandilene Alves da; SILVA, Maria Jeane da; ALVES, Segirlaine Camilo. A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar: Um olhar reflexivo. – João Pessoa: UFPB, 2014.

SILVA, Jeane Maria Maia Ferreira Lima da. A avaliação diagnóstica como aliada na construção da aprendizagem significativa. [S.L.]

SOUSA, Clarilza Prado de; Dimensões da avaliação educacional. Rio de Janeiro. Abril, 2000.

Capítulo 5



10.37423/231008316

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Walmir Fernandes Pereira

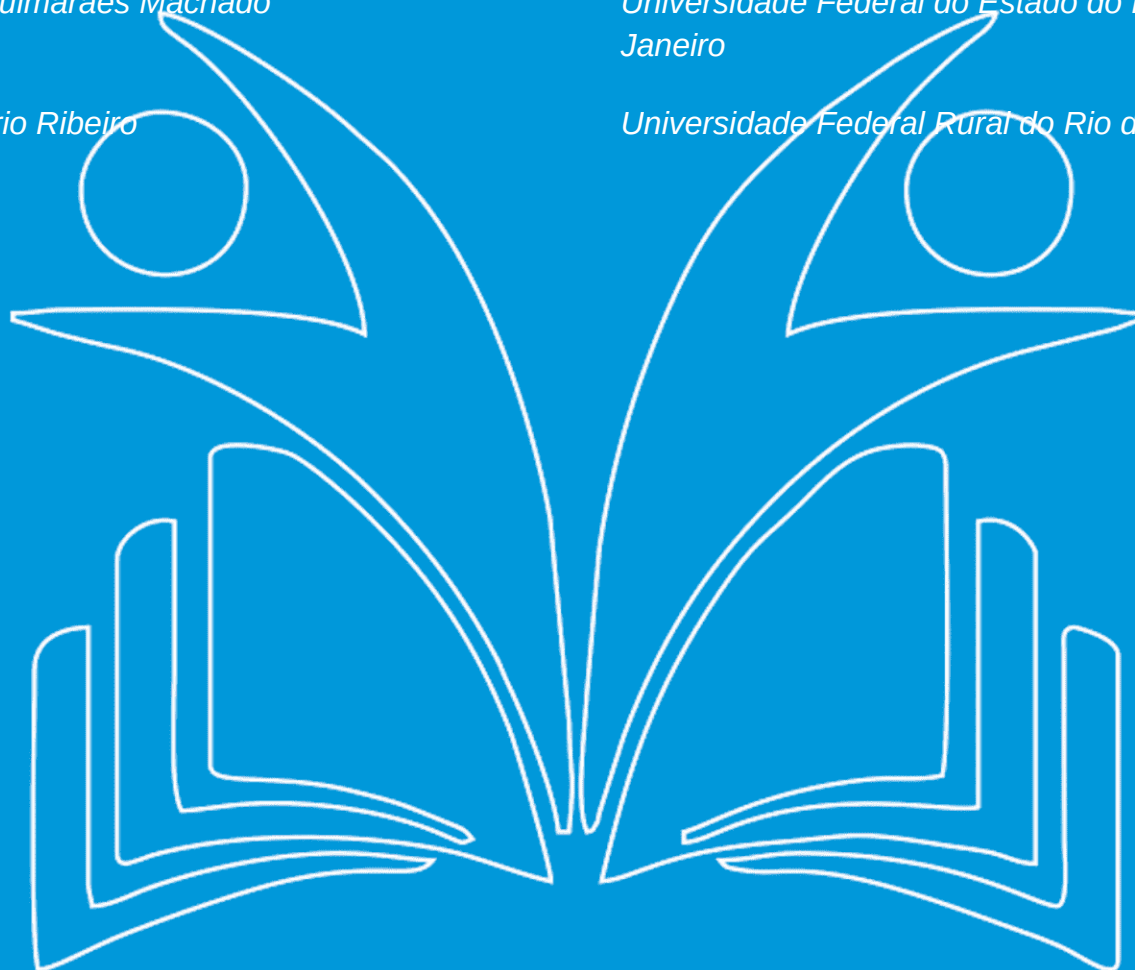
Estefany Guimarães Machado

Felipe Vítório Ribeiro

*Mestre em Tecnologias Emergentes em
Educação - MUST University/ Mestre em
Educação - UNICID*

*Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Resumo: O presente trabalho fala sobre a importância que a família tem para o desenvolvimento da criança na educação infantil. O problema é: quais contribuições a família pode proporcionar no desenvolvimento da criança na educação infantil? Através de reflexões, propõe-se abordar as diversas possibilidades da família para a construção do conhecimento, através de uma pesquisa bibliográfica ancorada nos estudos de teóricos como: Souza (2009), Oliveira (2011), Araújo (2010), Piletti (2004), Sánchez, Martinez e Peñalver (2008), entre outros. Nessa perspectiva, o estudo possui como meta: demonstrar a importância que o trabalho com a parceria da família traz para o desenvolvimento infantil, em específico, na etapa de 0 a 6 anos de idade. Pode-se considerar que a família colabora para a integração da sensibilidade e da razão, ajuda com a comunicação, expressão corporal e socialização. Por outra perspectiva, reconhece-se que a família também precisa ser valorizada e conhecida no âmbito escolar, buscando-se sua incorporação e comprometimento.

Palavras-chave: Família. Educação Infantil. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema “A importância da família para o desenvolvimento infantil”. Esse tema surgiu a partir das minhas experiências enquanto graduanda, experiências do curso normal e no âmbito pedagógico. Tiveram duas disciplinas com que mais me familiarizei que foram “educação infantil 1 e 2”. Desta forma, quis coletar os conteúdos e assuntos das respectivas disciplinas e uni-las, se tornando assim escolha do meu tema.

Como graduanda em Licenciatura em Pedagogia, observadora e admiradora do mundo infantil e tudo aquilo que o cerca, escolhi esse tema, pois percebo que a relação da família na escola é de suma importância para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma significativa, faz-se necessário que essa parceria seja estabelecida. Porém, especificamente as famílias, não possuem total ciência do quanto essa etapa da educação básica é importante para o desenvolvimento infantil, pois estimula as funções cognitivas e motora da criança, além de favorecer o aspecto afetivo e a socialização. Diante disso, é de suma importância compreender que a família se faz presente em diversos contextos da vida da criança. Relacionando-se que entre a relação família e escola pode ajudar ou causar prejuízos na formação, na construção e no desenvolvimento do conhecimento pela criança durante a educação infantil, pode-se afirmar que ambas as organizações têm um relevante papel para acrescentar na aprendizagem das crianças.

A partir desse tema, minha intenção é mostrar com argumentos e embasamentos a importância que a família tem nesse processo de ensino-aprendizagem das crianças. Enfatizando a importância dos familiares na educação infantil, inclusão da família nas escolas de ensino infantil e a participação das famílias em projetos sociais de escolas públicas.

Em que medida a família pode transformar ou influenciar a vida de uma criança de 0 a 6 anos na construção do conhecimento?

Minha inquietação foi sempre está ouvindo dos pais dizendo que na educação infantil é só brincadeira, eles não aprendem nada e outros não davam a real importância para as reuniões, participações de projetos família na escola, etc. Muitos não se importavam e nem se interessavam pela primeira etapa da Educação Básica na vida das crianças. Dessa forma, quis unir os conteúdos e assuntos relacionando com a minha experiência profissional, tornando assim a escolha do meu tema.

A metodologia de pesquisa utilizada será a pesquisa bibliográfica de livros e artigos em meios como bibliotecas e sites, que embasarão e nortearão este artigo. Pesquisa realizada pela abordagem

qualitativa, ancorada nos estudos de alguns teóricos como Nascimento (2015), Ferreira (2014, p.15), Lahire (1997, p.17), López (2002, p.82), Tiba (1996, p.82), entre outros.

Essa pesquisa tem por objetivo geral demonstrar a importância que a relação família e escola traz para o desenvolvimento infantil, em específico, na etapa de 0 a 6 anos de idade. Para alcançar esse objetivo busca-se analisar aspectos históricos e trajetória da relação família\escola no Brasil, revisar a literatura sobre a história da educação infantil e ainda investigar as práticas educativas onde a família pode ser inserida.

Para um diálogo introdutória em minha pesquisa em primeiro lugar faz necessário discutir sobre uma definição teórica sobre o conceito de família com os seguintes autores: Nader (2006, p.3), Fiúza (2008, p.939), entre outros. Sobre a relação entre família e escola com Souza (2009) que essa parceria proporcionar o bom desenvolvimento e desempenho social e escolar da criança. Destacando Segundo Oliveira (2011) o papel da família “espera-se da família o papel de educar seus filhos para se comportarem de acordo com os modelos predefinidos, desenvolvendo comportamentos socialmente esperados”. Destacando “É indispensável o envolvimento da família para eficácia no ensino escolar” de acordo com Piletti (2004). Além disso, vale destacar atitudes constituem uma parceria, focalizando assim as ações dos professores, mediando assim uma boa relação entre a família e a escola. Para melhor entender o modelo de Joyce Epstein (Marques, 1999, p.42), definindo alguns envolvimento para que essa parceria seja efetivada com sucesso no âmbito escolar.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Na Idade Média, o status da criança era nulo, pois baseava-se em costumes herdados da Antiguidade. A educação infantil surge no Brasil como Instituição Assistencial. As creches se originaram da Revolução Industrial. Com o surgimento do Capitalismo, nasceu a necessidade de mulheres ocuparem o mercado de trabalho e, conseqüentemente, houve uma movimentação dos operários reivindicando um local para deixarem seus filhos. E as creches supriram essa necessidade.

KUHLMANN Jr. (2010) mostra uma das primeiras referências de creche no Brasil.

NASCIMENTO (2015) faz a citação sobre Kuhlmann e destaca que:

[...] Diferente do caso europeu onde a creche foi criada para a ampliação do trabalho industrial feminino, aqui a creche é apresentada como a nova instituição para a solução dos problemas trazidos pela Lei do Ventre Livre, com

a educação das crianças filhos de escravos. Somente a partir do período republicano, quando as fábricas e indústrias ganharam maior impulso, outras instituições foram sendo inauguradas para atender as crianças filhos de trabalhadores e operários, sendo os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal precursores nessa proposta. (NASCIMENTO, 2015, p. 17443).

Além disso, a autora salienta que o direito da criança à creche é fruto de uma construção social e histórica, pois a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família, ou da mãe trabalhadora, para se tornar um direito da criança, não são direitos incompatíveis, nem tão pouco as instituições educacionais um direito natural, mas sim uma conquista.

Em 1980, houve um avanço referente à Educação Infantil. Nesta década concluiu-se através de estudos e pesquisas que é de suma importância a educação da criança pequena, independente da classe social ou qualquer outro “obstáculo”. Absolutamente todas as crianças deveriam receber essa educação.

Baseado nisso, documentos e leis foram criados com intuito de nortear algumas práticas, para que as mesmas sejam efetivadas de maneira contextualizada.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a Educação Infantil como um dever do Estado e um direito das crianças, creche e pré-escola como direito da família. Em 1996 com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica. Em 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) onde constam objetivos, orientações didáticas e conteúdo. Em 2017 é publicado a BNCC, este documento institui e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica.

A Educação Infantil, passou a ser vista com outros olhos. Agora, é enxergada como a junção do educar e cuidar, cuidar no sentido de que as necessidades básicas da criança sejam aprendidas e educar no sentido de ser oferecido a criança a possibilidade de descobertas e aprendizagens. Educação Infantil não se resume ao brincar.

A Educação Infantil dentro dos PCN’S concebe o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, isso através dos processos de socialização de modo que os laços afetivos estejam sempre presentes, ou seja, em que é valorizado o brincar, que possibilita conjuntamente a criança ser educada e aprender. O desempenho de formação constitui processo ético e moral, privilegiando a capacidade da criança e criando responsabilidades de aquisição de novas experiências e habilidades.

Nesse contexto, os PCN’s caracterizam o processo infantil educativo como:

Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, de relação interpessoal de ser e estar com o outro, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças ao conhecimento mais amplo da realidade social e cultural. (BRASIL 1998, p.23).

No entanto, é nessa fase que também se deve dar a autonomia para que as crianças desenvolvam a capacidade de decidir e pensar, pois a convivência é fundamental na formação do ser humano, conforme apontou Ferreira (2014, p. 15) “toda interação no ambiente escolar é um ato de ensino – inclusive situações que reforçam o vínculo entre o adulto e o bebê – é uma vivência para aprendizagem”. Nesse ponto de vista, podemos dizer que a aprendizagem e a formação das crianças devem ser feitas através de convivência com os adultos, no caso da Educação Infantil, com professores e com o ambiente escolar.

1.2. DEFINIÇÃO TEÓRICA DO CONCEITO DE FAMÍLIA

Podemos considerar a Família como uma instituição social, natural e histórica. A definição de família que se tinha era aquela formada pelo pai, mãe e filhos, e atualmente têm se debatido sobre as novas configurações de família, o que cada um considera entre os arranjos mais variados. Além disso, temos as famílias estendidas que incluir os avós, parentes e os agregados de acordo com as famílias monoparentais. O conceito de família para o Teórico Nader (2006, p.3) é assim definido:

Família consiste em “uma instituição social, composta por mais de uma pessoa física, que se irmanam no propósito de desenvolver, entre si, a solidariedade nos planos assistencial e da convivência ou simplesmente descendem uma da outra ou de um tronco comum” (NADER, 2006, p. 3).

O conceito de família está entrelaçado em um espaço de cuidado, socialização, lugar de acolhimento individual e grupal dos seus membros, independentes dos tipos de arranjos que a constitui. Segundo Fiúza, (2008, p.939) família é:

[...] família de modo lato sensu, como sendo “uma reunião de pessoas descendentes de um tronco ancestral comum, incluídas aí também as pessoas ligadas pelo casamento ou pela união estável, juntamente com seus parentes sucessíveis, ainda que não descendentes”, como também define em modo stricto sensu dizendo que: “família é uma reunião de pai, mãe e filhos, ou apenas um dos pais com seus filhos” (FIÚZA, 2008, p. 939).

O Dicionário Online de Português definir família a partir de algumas abordagens: 1. Grupo das pessoas que compartilham a mesma casa, especialmente os pais, filhos, irmãos, etc. 2. Pessoas que possuem relações de parentescos. 3. Pessoas cujas relações foram estabelecidas pelo casamento, por filiação ou pelo processo de adoção. 4. Grupo de pessoas que compartilham os mesmos antepassados. 5.

Grupo de indivíduos ligados por hábitos, costumes, comportamentos ou interesses oriundos de um mesmo local. 6. Grupo de indivíduos com qualidades ou particularidades semelhantes.

Nesse contexto, podemos identificar as famílias e alguns tipos de famílias que estão em toda sociedade. Vemos, através da citação acima, que família está relacionadas com aquelas pessoas que vivem e convivem o mesmo espaço e possuem interesses comuns. Percebe-se que a uma possibilidade interpretação variada sobre as formas e arranjos familiares. Neste momento, para compreender melhor os vários conceitos existentes de família, se faz necessário discorrer sobre as relações existentes no seio familiar. Segundo Soares (2010, p. 2):

[...] as relações de família são, portanto, amplamente afetadas pelas transformações da globalização, que abre espaço para as manifestações plurais de comportamento. Ainda fala da necessidade do ordenamento jurídico se adequar a interpretação das relações de família, visando a desordem nos “parâmetros tradicionais de organização familiar”.

Com exposição às modificações do conceito de família e das diversas formas de constituição de família com o passar dos anos, SOARES fala (2010, p. 3) que:

O mundo contemporâneo requer a adequação do fenômeno de internacionalização de Direitos Humanos às normas de direito interno. Assim, novos temas como igualdade de gênero, a democratização de uniões livres, a reconstrução do parâmetro parental, sócio afetividade, a inseminação artificial ou as uniões homoafetivas incrementam o debate que descamba, necessariamente, na concepção tradicional dos modelos familiares, passando a serem necessário que se repense os critérios de igualdade e de cidadania aplicáveis a estes e inúmeros outros casos. (SOARES, 2010, p. 3).

No entanto, pode-se dizer que existem novas condições de família como substituta, alternativa, moderna, extensa e ampliada, socioafetiva entre outras. Como a família tem passado por diversas fases na qual sua conceituação foi se transmudando ao longo do tempo dentro de um contexto legal o ECA estabelece três tipos de família: a família natural; a família extensa; e a substituta. Cada tipo de família possui sua definição própria.

Família Natural: comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. Família Extensa: aquela que se estende para além da unidade de pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os pais a criança ou adolescentes convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. Família Substituta: para qual o menor deve ser encaminhado de maneira excepcional, por meio de qualquer das três modalidades possíveis, que são: guarda, tutela e adoção. (art, 25, caput, ECA).

1.3. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A família está presente em diversos contextos de nossas vidas e tem papel fundamental no crescimento e desenvolvimento infantil. É de suma importância que os pais acompanhem a vida escolar de seus filhos, não deixando a responsabilidade só para o ambiente escolar.

A família é a base para seu desenvolvimento e a partir dela que a criança vai adquirir valores importantes para a sociedade. A presença dos pais auxiliando neste processo de ensino-aprendizagem é de suma importância, pois a tarefa de educar é de ambas as partes, de maneira que a omissão da família traz danos para a vida toda. A parceria Família-Escola precisa ser efetivada no âmbito educacional para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, através do envolvimento e a participação da família.

Nas ligações criança/família Lahire (1997, p. 17) diz: “Ela não reproduz, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida”. Concebe-se, que a família seja referencial para as crianças, de modo que tudo que é refletido no seio da família seja entendida, e de igual maneira seja reproduzido na escola. Porém diante da realidade é considerável construir os valores que possam configurar uma relação de simetria entre a família e escola.

A família como cada sistema possui uma estrutura que se organiza a partir de demandas e interações que ocorre entre seu interior e com tudo a sua volta desempenhando um papel de extrema importância no desenvolvimento da criança. Uma vez que essa fase é tão importante para o indivíduo pois é onde estes começam a enfrentar desafios e assumir responsabilidades. A escola auxilia no processo de formação transmissão da educação e dos valores pela família e a escola como complemento de valores.

Neste sentido, López (2002, p. 82) diz que o comprometimento da família é essencial para a educação dos filhos. “A eficácia da educação escolar depende do grau de implicação, enfim, do grau de participação dos pais”. O dever da família em formar crianças é tão importante quanto o da escola, cabendo à família empenho havendo um intercâmbio no qual haja um crescimento de vínculos, e se levante ao longo do período da educação infantil bases sólidas para um futuro benéfico.

Desta maneira, as buscas para o sucesso escolar do discente têm de ser interminável e custoso por ambas as partes. Como afirma Tiba (1996, p. 140) “os pais e a escola devem ter princípios muito

próximos para o benefício do filho/aluno”, desse jeito ambos devem caminhar de mãos dadas para que esse sucesso aconteça. Cada uma fazendo a sua parte, dando a sua retribuição o sucesso chegará trazendo os frutos dessa colaboração que é família e escola.

Entretanto, para melhor programar o modelo de Joyce Epstein (Marques, 1999, p.42), argumentar a existência de cinco tipos de envolvimento sobre os papéis da família e escola: a) os pais ajudarem os filhos em casa, no que diz respeito a função dos pais em atender as necessidades básicas dos filhos e em organizar a rotina diária; b) os professores comunicarem-se com os pais, que se refere à função da escola de informar os pais acerca do regulamento interno da escola, dos programas escolares e dos progressos e dificuldades dos filhos; c) envolvimento dos pais na escola, apoiando voluntariamente a organização de festas e alunos com dificuldades de aprendizagem; d) envolvimento de pais em atividades de aprendizagem, em casa, participando da realização de trabalhos, projetos e deveres de casa; e) envolvimento dos pais na direção das escolas influenciando a tomada de decisões, se possível. A escola abre espaço dando ensejo de realizar seu papel como ademais o papel da família que designar um trabalho de parceria conservando o diálogo e auxiliando no processo de ensino ao conhecimento.

Segundo Caetano (2004, p.58): “[...] transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação”. Nessa lógica, o autor acima mencionado exprime a ideia de que a formação da criança está ligada ao que ela vive e convive na escola e na família e essa parceria deve estar sempre em concordância e buscando, a cada momento, melhoramentos para a preparação do discente.

No entanto, é de suma importância que os pais vão à escola averiguar se inteirar de tudo o que acontece, e encontre solução junto a mesma para ajudar no processo de ensino aprendizagem de seu filho. Segundo Lopes:

É indispensável que a família seja parceira com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência e sim a proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente a reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança (LOPES, 2009, p.01).

1.4. PRÁTICAS EDUCATIVAS EM QUE A FAMÍLIA PODE SER INSERIDA

A parceria entre a escola e a família é essencial para o melhoramento dos resultados educacionais, pois concede aos discentes que encontrem o desenvolvimento integral. O papel da escola na vida das crianças é possibilitar a formação intelectual, acadêmica e cognitiva para promover o desenvolvimento

de suas habilidades para agirem em sociedade. Já a família é ofertar uma base para o desenvolvimento humano, por meio da transmissão de princípios, valores, orientação, acolhimento e apoio na vida escolar (SAE.DIGITAL, 2022).

Atualmente, com a rotina agitada das famílias, os filhos recebem pouca atenção e não tem uma certa assistência em relação sua educação escolar, o que sobrecarrega a escola e o trabalho dos docentes e coordenadores. Quando os pais se importam pela vida escolar dos filhos, eles se sentem reconhecidos, apoiados, motivados e ganham mais segurança. Assim a aprendizagem é facilitada, quando a família participa de conversas e reuniões com coordenadores e professores, ela pode conduzir de perto o progresso da criança e auxiliá-la na superação de suas dificuldades (SAE.DIGITAL, 2022).

Além disso, algumas atitudes que a família pode adotar para participar da vida escolar dos filhos, a fim de auxiliar com a melhora do desempenho deles, são: Incentivar a criança estudar, ajudar a fazer o dever de casa, perguntar frequentemente como foi o dia na escola, dar importância à vida escolar, corrigir o que for necessário, se colocar à disposição caso haja algum problema, participar das reuniões e dos eventos escolares, reforçar positivamente as atividades que a criança realiza e ensinar bons hábitos nas aulas e no ambiente escolar. Sempre por meio de um trabalho conjunto, por isso é relevante que a família comunique à escola qualquer sugestão ou reclamação para que juntos encontrem melhorias. Algumas atitudes que a escola pode estabelecer para consolidar essa parceria são: Realizar reuniões periódicas com a família na escola, apresentar o projeto pedagógico para a família na escola, comunicação efetiva, escutar a família, oferecer palestras e oferecer eventos escolares. No entanto, é importante que os pais vão à escola e procure se instruir de tudo o que acontece, e encontre solução junto a mesma para ajudar no processo de ensino aprendizagem de seu filho (SAE.DIGITAL, 2022).

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho teve como finalidade a realização de um estudo com o objetivo de abranger a importância que a família tem no desenvolvimento das crianças da educação infantil.

A classificação da pesquisa quanto aos seus objetivos se aproxima do estudo descritivo. A pesquisa descritiva tem o propósito de descrever as características de um fenômeno através da utilização de livros, artigos e trabalhos acadêmicos que já abordam o assunto.

O estudo apresentado conta com a abordagem qualitativa, realizada através de uma análise crítica dos dados coletados sobre o tema por meios como bibliotecas e sites, que embasarão e nortearão este trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressaltando a viagem pela história da família e da educação infantil no Brasil realizada neste trabalho, compreende-se que estudar a história da família auxilia na compreensão das transformações que houve, e ainda, as definições do conceito de família e a evolução que ocorreu até os dias atuais.

Compreender a história da educação infantil no Brasil permite conhecer o passado, entender o que atualmente acontece e elaborar melhor o futuro. Trata de se aprofundar nos conhecimentos de uma história de muita luta e superação a cada evolução. Antigamente, o status da criança era nulo, e as primeiras referências de creche no país eram oriundas do surgimento do Capitalismo como Instituição Assistencial. Hoje, com a evolução, é possível verificar a existência de documentos e leis foram criados para nortear a educação infantil, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o RCNEI, a BNCC, que trouxeram um outro olhar para a educação infantil no país. NASCIMENTO (2015) afirma que “do ponto de vista legal, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, todas as crianças passaram a ser consideradas sujeitos de direitos”.

Tendo em vista os conceitos apresentados e as informações buscadas em revisão bibliográfica, é exatamente descomplicado entender como a família contribuirá para o desenvolvimento da criança na etapa da educação infantil. A participação da família permite ao educador um vasto campo de trabalho e ao aluno permite apoderar-se de benefícios que contribuirão para seu desenvolvimento integralmente.

Além de tornar o ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, proporcionando mais contato com a família em seu meio social, a criança aprende de forma prazerosa e significativa. Por meio desta parceria, a criança consegue mais rápido desenvolver suas habilidades, autonomia, desenvolvimento de sua identidade, autoconhecimento, integração social, desenvolvimento cognitivo e linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu entender de que maneira a família pode contribuir para o desenvolvimento infantil, para que todos compreendam que a família precisa estar presente em diversos contextos da vida da criança, pois essa parceria contribui significativamente para o ensino-aprendizagem quando

se faz presente no ambiente escolar. A partir de uma pesquisa bibliográfica de livros e artigos, por meio da abordagem qualitativa.

Para se atingir uma compreensão da importância que da família para o desenvolvimento infantil na etapa de zero a seis anos de idade, definiu-se quatro objetivos específicos. O primeiro, a respeito da revisão da literatura sobre a educação infantil em nosso país, verificou-se que até chegar a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, caracterizada em espaços institucionais que consistem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados, ela surgiu no Brasil como Instituição Assistencial. O segundo, a definição teórica do conceito de família, onde a família é considerada uma instituição social, natural e histórica formada por várias gerações. O terceiro ponto, foi relatado a importância da família para o desenvolvimento infantil, pois a família é a base para seu desenvolvimento e a partir dela que a criança vai adquirir valores importantes para a sociedade. E por último, foi destacado algumas práticas educativas em que a família pode ser inserida no ambiente escolar.

Entretanto, é de essencial importância que os pais acompanhem a vida escolar de seus filhos, não deixando a responsabilidade só para o ambiente escolar. Quando essa parceria é efetivada o ensino-aprendizagem acontecer de forma significativa, proporcionando o desenvolvimento de suas habilidades através da troca de experiência no âmbito pedagógico.

A análise permitiu concluir que o ambiente em que os discentes estão inseridos precisa dar liberdade para estes se expressarem emoções. Práticas com jogos e brincadeiras que envolvam o cotidiano e a parceria dos pais na escola para vivenciar de perto as descobertas e aprendizagem dos seus filhos.

Com isso, a hipótese do trabalho deixou mais claro o quanto essa parceria é importante para alcançar os objetivos segundo a BNCC para a educação infantil que é o de “explorar o direito de participação e a autonomia das crianças, evidenciar seus desejos por meio da expressão oral, do registro escrito e dos desenhos; e estimular a auto-organização, expressa no planejamento das ações cotidianas”. Assim, serão promovidos o desenvolvimento dos aspectos físico, motor, cognitivo, emocional e social da criança de forma significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998.

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

BRASIL. Referencial Curricular Para a Educação Infantil. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC\CONSED\UNDIME,2017.

CAETANO, L.M. (2004). Relação escola e família; uma proposta de parceria. *Dialógica*, 1(1), 51-60. 2004.

FERREIRA, Anna Rachel. Bebês são capazes de aprender e muito. *Revista Nova Escola Online*. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/creche-pre-escola/bebes-sao-capazesaprender-muito-desafio-vivencia-797080.shtml>.

FIUZA, Cezar. *Direito Civil – Curso Completo*. 12ª ed. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2008.

KUHLMANN JR. Moysés, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN Jr., M., *Histórias da educação infantil brasileira*, in *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul Ago 2000 Nº 14.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, SP: Ática, 1997.

LOPES, Patrícia. *Atuação dos pais na Educação*. Artigo jornalístico. 2009. Disponível em <http://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/atuacao-dos-pais-naeducacao.htm> . Acesso em 24 de agosto de 2023.

LÓPEZ, Jaume Sarramoni. *Educação na família e na escola*. São Paulo: Loyola, 2002.

MARQUES, R. (1999). *A escola e os pais, como colaborar?* Lisboa: Texto Editora. 1999.

NASCIMENTO, E. C. M. do. *Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: educação ou assistência?* Educere, Paraná, 2015.

NADER, Paulo. *Curso de Direito Civil*. Vol. 5 - *Direito de Família*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2006.

OLIVEIRA, Ana Paula; LOPES, Yan; OLIVEIRA, Bárbara. A importância da família na educação infantil. *Revista educação e ensino: Fortaleza*, v. 4, n. 1, Jan./Jun. 2020.

SAE.DIGITAL. Parceria Família e escola. 2022. Disponível em <https://sae.digital/parceria-familia-e-escola/>

TIBA, Içami. Disciplina: limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996.

Capítulo 6

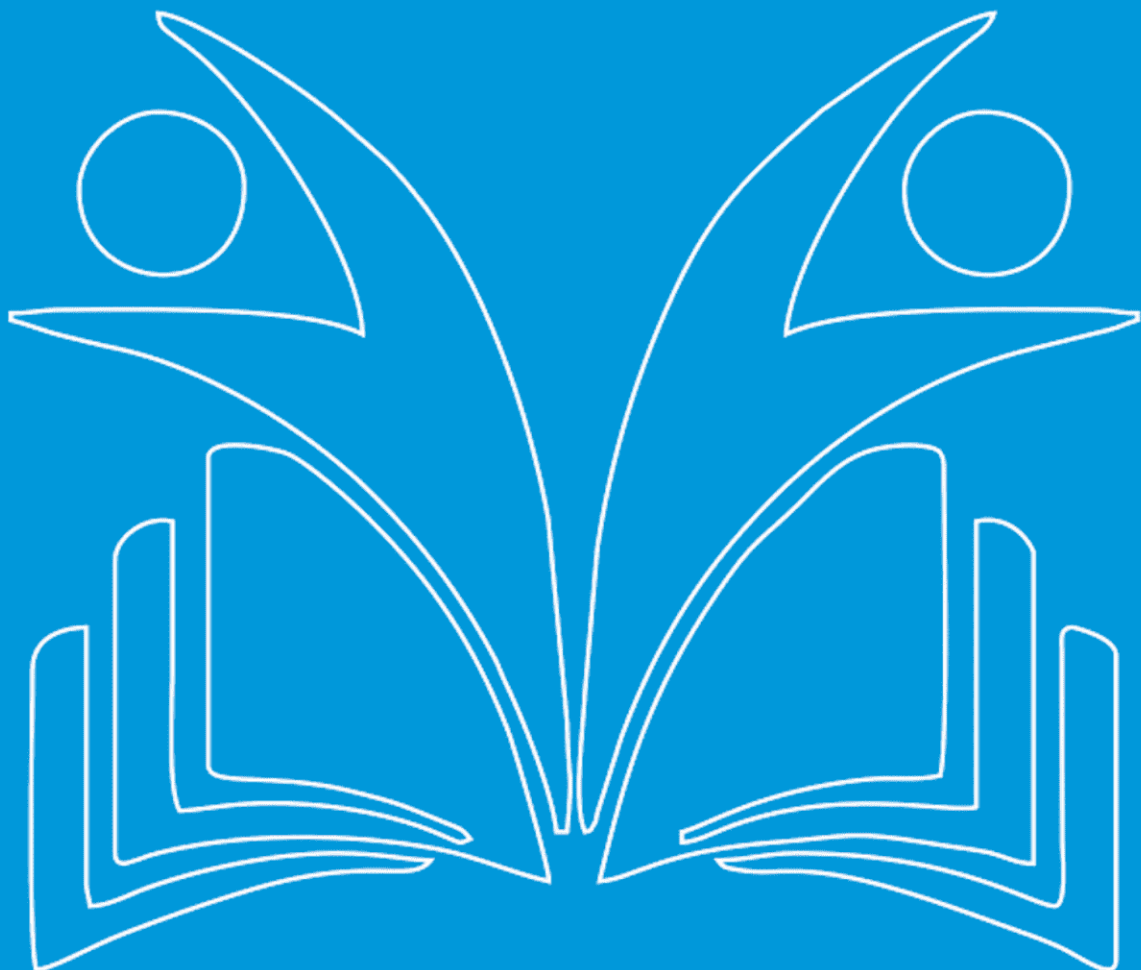


10.37423/231008317

EDUCAÇÃO, FÍSICA E ARTE: CONEXÕES E POSSIBILIDADES

Ellen Yoshie Sudo Lutf

Secretaria da Educação de São Paulo



Resumo: Nesse trabalho será demonstrado o processo histórico da exploração e interpretação do cosmos pela humanidade, integrando arte, ciência e educação. Explorar as formas da representação astronômica passando pelos limites dessa representação ao longo da história. Desde as primeiras formas de representações pictóricas até os mais modernos instrumentos de captação de imagens/fotografias do universo. A primeira proposta deste trabalho seria o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da arte de forma interdisciplinar e na educação em geral. A necessidade da capacidade de leitura de imagens poderia ser reforçada através de diferentes teorias da imagem e também da relação entre imagem e cognição. Outra proposta que estará presente neste trabalho é a exploração da arte-educação no Brasil a ideia é reforçar a herança artística e estética dos alunos, levando em consideração seu meio ambiente e conhecimentos prévios. Diante da falta de correspondência entre os objetivos e a prática real na sala de aula iniciei este estudo para propor possibilidades de educar através da arte.

Até agora as aulas expositivas apenas tem como objetivo palavras escritas nos currículos e não mostram-se atrativas para os estudantes inseridos em um meio onde as imagens estão presentes em toda parte, principalmente no meio das tecnologias digitais .

Palavras-chave: educação, arte, física.

INTRODUÇÃO

As concepções artísticas e científicas são coerentes, levando a interpretações semelhantes a respeito do universo. Artistas e cientistas (ou filósofos naturais) percebem o mundo da mesma forma, apenas representam-no com linguagens diferentes.

Antes do movimento renascentista, a cosmologia medieval dividia o universo em dois mundos diferentes: o sublunar e o supralunar. Eles eram incomunicáveis e as leis que valiam em um mundo não valiam no outro. A pintura dessa época também procedia da mesma forma, representando um céu que não tinha continuidade com a Terra. Em várias pinturas o céu é dourado, simbolizando o sagrado que não estava acessível ao mundo terrestre, mundano e corruptível.

Já a pintura renascentista inventa a perspectiva e, com isso, a possibilidade de pensar e representar a infinitude do espaço. Percebemos uma mudança radical da concepção espacial. A partir do Renascimento, o espaço é infinito. A criação da perspectiva possibilitou representar essa infinitude, não sendo mais possível distinguir claramente o limite entre Terra e céu, porque esses mundos não parecem mais incomunicáveis como eram na cosmologia medieval-aristotélica.

Vygotsky tinha uma paixão muito forte pela arte e manteve-se sempre muito próximo de artistas.

Como afirma em Teoria de las Emociones [2004], a arte, além de ser um importante fenômeno de percepção, é um fenômeno que constrói a vivência/experiência. O bielorusso Vygotsky (1896-1934) começou a escrever cerca de quinze anos após Wallon, meados dos anos vinte, e reconheceu a existência dos processos afetivos e emocionais na construção do conhecimento. Lev Semyonovitch Vygotsky psicólogo, professor de literatura e psicologia, chegou a dirigir sessões de teatro, além de ministrar muitas palestras e ser fundador de uma revista literária. Como apontam Barros; Camargo e Rosa (2011, p. 231), a vivência “sobre teatro e poesia, foram de essencial importância para formação interdisciplinar de Vygotsky, assim como para o seu entendimento sobre o homem e a natureza”, e estas sustentaram muitas das suas ideias “acerca da arte e da psicologia”. Vygotsky considera fundamental a interação indivíduo e meio social o que justifica, ao afirmar que é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que há uma internalização de conhecimentos e padrões sociais, mesmo que cada um, internamente, construa sua experiência e significação própria. Para Vygotsky (1989b, p.21) “a maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos” do desenvolvimento do comportamento.

No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo.

Naquele período não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico.

Fora das universidades um movimento bastante ativo (Movimento Escolinhas de Arte) tentava desenvolver, desde 1948, a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes.

Em 1971 o "Movimento Escolinhas de Arte" estava difundido por todo o país com 32 Escolinhas, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte educação para professores e artistas.

A Lei Federal que tornou obrigatório artes nas escolas, entretanto, não pôde assimilar, como professores de arte, os artistas que tinham sido preparados pelas Escolinhas, porque para lecionar a partir da 5ª série exigia-se o grau universitário que a maioria deles não tinha.

O Governo Federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela nova lei. Os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país.

Neste trabalho serão analisados trabalhos de alunos das escolas públicas de São José dos Campos, com foco na interdisciplinaridade tendo a arte o meio facilitador da aquisição da aprendizagem.

MATERIAL E MÉTODOS

A proposta neste trabalho é explorar as representações pictóricas do cosmos. Uma linha do tempo que vai do início da humanidade até a atualidade com os novos “olhos” tecnológicos.

Passando por conceitos de representação pictórica, representação artística, mapas celestes e entendimento do cosmos através do tempo. Ação conjunta de professores de física (ciências da natureza), artes e humanidades (filosofia, sociologia e história). As concepções artísticas e científicas são coerentes, levando a interpretações semelhantes a respeito do universo. Artistas e cientistas (ou filósofos naturais) percebem o mundo da mesma forma, apenas representam-no com linguagens diferentes. Ao final da proposta, fazer uma exposição de produções artísticas dos alunos, os, quais realizaram durante o desenvolvimento da mesma. Eles podem criar suas próprias representações e

paralelos entre aulas expositivas de ciências e criações artísticas, utilizando pinturas, maquetes e a arte de forma geral.

Cada representação deve ser acompanhada de uma explicação, relacionando com os objetivos da proposta. Vale ressaltar que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro.



Figura 1. A Madonna Assunta de Lodovico Cardi, Cigoli.

Cigoli, na Figura 1, conseguiu um feito notável: afrescar a imensa cúpula papal (Papa Paolo V) da Igreja de Santa Maria Maggiore (maior igreja no mundo dedicada à Virgem Maria), utilizando em seu tema principal, a Madonna Assunta (a Virgem que sobe aos céus – Figura 1), numa subida apoiada numa Lua não imaculada (como requereria a longa iconografia cristã), mas trabalhou três longos anos na cúpula, entre a pintura e a observação privilegiada. A Lua com crateras representada pela primeira vez por Cigoli, afresco da cúpula da capela Paolina em Santa Maria Maggiore (1610-1613) e ao lado um desenho das crateras da lua representada pela primeira vez por Galileu. O fato de Galileu ter visto as crateras ao invés de manchas se deve ao seu treinamento artístico e o artista Cigoli era amigo de Galileu, por esse motivo sua representação da Lua demonstrava esses aspectos.

Para finalizar, nos reportamos às ideias apresentadas no livro *O codex Cigoli-Galileo: Ciência, Arte e religião num enigma copernicano* (2015, p. 321):

- a) Cigoli é um artista reconhecido em toda a Itália;
- b) Galileu é um renomado cientista, autor de uma obra monumental: o *Sidereus nuncius*;
- c) Cigoli recebeu a encomenda do papa Paolo V para sua capela da Basílica Papal Santa Maria Maggiore para uma 'Madonna Assunta';
- d) Cigoli está em contato direto com Galileu, observando a Lua, o Sol, acompanhando as descobertas científicas e ilustrando suas próprias observações telescópicas para o amigo;

- e) Cigoli e Galileo defrontam-se com críticas, intrigas, invejas, que vinham de vários ambientes: eclesiástico no caso de Galileo, e de artistas, no caso de Cigoli; ARTE E CIÊNCIA NA LUA: percursos na interdisciplinaridade
- f) Cigoli vivencia um momento de transição de estilos artísticos: quase tudo era aceito, não havia necessidade de manter os padrões clássicos renascentistas;
- g) Cigoli relaciona-se não apenas com Galileo; participa de um círculo de pessoas cultas em diversas áreas: médicos, artistas, escritores, etc. Vivencia uma efervescência científica e artística repleta de novas descobertas;
- h) Cigoli não pode errar em sua Madonna: precisa agradar ao papa, mas os artistas de sua época estão trabalhando com alegorias, o que propicia a possibilidade de apresentar e representar fatos e coisas com um significado oculto;
- i) Cigoli utiliza a sua Madonna para apresentar as ideias de seu tempo e as descobertas de Galileo; o mesmo fazendo o gênio pisano com suas obras (um conseguindo o imprimatur da Igreja e outro, a autorização para afrescar a cúpula da capela Paolina);
- j) Cigoli optou por realizar uma alegoria? Acreditamos piamente que sim; sua Madonna não apresenta apenas símbolos, sua Madonna encerra um Codex...

Esse Codex vai além de uma Lua craterada.

A partir das análises realizadas, desvendamos que, na obra de Cigoli:

- A Lua apresenta tridimensionalidade, propiciando um efeito anamórfico;
- Existe uma natureza laica da figura feminina da Madonna;
- A Madonna heliocêntrica, copernicana.

Para finalizar, destacamos que a Lua, chamada agora Lua de Cigoli-Galileu, trouxe uma nova forma de representação, não mais de acordo com dogmas religiosos e que ia além de simples observações. A Lua de Cigoli-Galileu, realizada a partir de observações, estudos, esboços e novas técnicas, resultou de um olhar científico e artístico, reforçando a relação entre Arte e Ciência que marcou o Renascimento.



Figura 2. A fuga para o Egito

A Figura 2, A Fuga para o Egito, representa uma pintura de gabinete de óleo sobre cobre do artista alemão Adam Elsheimer, datado de cerca de 1609, enquanto ele estava em Roma. Acredita-se que seja a primeira representação naturalista do céu noturno na arte renascentista. Como muitos outros artistas antes e depois dele, Elsheimer retratou o voo bíblico para o Egito, no qual José, Maria e Jesus buscam refúgio de uma possível perseguição por Herodes. Por sua fusão inovadora de elementos religiosos e paisagísticos, e sua justaposição detalhada de luz e escuridão, O Voo para o Egito é uma das obras mais conhecidas e elogiadas de Elsheimer. Também é provável que sua última pintura, pois ele morreu um ano depois.

Há quatro fontes de luz na Figura 2, a Lua é representada com precisão e reflete fora da água calma. Há um incêndio perto dos pastores à esquerda, para onde a família está indo. No centro da composição, José segura uma tocha que ilumina Maria e o bebê, que está montando uma bunda. A paisagem fortemente aparada atrás deles é quase preta, seu contorno formando uma diagonal através do céu e contendo completamente as figuras em primeiro plano. A diagonal é ecoada no céu noturno pela intrincada banda da Via Láctea, e configurações detalhadas de estrelas são vistas, incluindo Ursa Major na extrema esquerda. Acredita-se que Elsheimer seja o primeiro pintor a retratar constelações com precisão. Outra constelação prontamente identificável é Leo, acima da Sagrada Família, com sua estrela mais brilhante, Gulus, no centro da imagem. Foi proposto que Elsheimer retrabalhou a pintura em 1610, após a publicação de Sidereus Nuncius, de Galileu, que mostrou a Via Láctea composta por estrelas individuais e mostrou a superfície da Lua em detalhes sem precedentes. Esta hipótese foi contestada pelo estudioso de Elsheimer Keith Andrews.

Além de revelar o interesse de Elsheimer por temas científicos, o aparecimento da Via Láctea tem uma conotação espiritual — simbolizou o caminho para o céu a partir da Idade Média. O céu de Elsheimer, escreveu o historiador de arte R.H. Wilenski, "não é mais uma toalha preta, mas um símbolo para o espaço sem limites".



Figura 3. Salvator Mundi.

Da Vinci, na Figura 3, mostra Jesus segurando um globo de cristal transparente e não refratário à esquerda, sinalizando seu papel como Salvator Mundi e representando a "esfera celestial" dos céus. Especialistas sugerem que Da Vinci pintou o quadro quando estava estudando óptica. Surgiu um debate sobre se a esfera translúcida na pintura, durante a restauração, foi processada com precisão.

Alguns sugerem que era cristal sólido, enquanto outros teorizam que era oco por causa de sua aparente falta de distorção de fundo e seus três pontos brancos. Em 2019, os cientistas testaram se é opticamente concebível criar uma imagem que renderize a esfera da mesma forma que ela aparece na pintura. Eles observaram que um orbe sólido dobra a luz como faria uma lente convexa, o que inverteria e aumentaria a imagem da túnica atrás do orbe. Este efeito persiste, independentemente do material da esfera. Uma esfera oca, ao contrário, não causa tal distorção. Com base nessa comparação, ficou claro que o globo era realmente oco. Os cientistas exploraram ainda mais a espessura do globo e descobriram que a esfera poderia ter 1,3 mm de espessura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tratamento de Elsheimer é único em colocar a Sagrada Família em um ambiente noturno, fiel à descrição bíblica. A escuridão cria sentimentos opostos de intimidade e medo do desconhecido. A pintura canaliza os mistérios da noite, ponderados pelos humanos durante séculos, para este momento da Sagrada Família em busca de refúgio.

Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973 (BARBOSA, 1975, p.86-7). Evoluções não têm lugar em salas de aula nas escolas públicas.



Figura 4. Água.

Na Figura 4, os alunos fazem uma analogia entre a abundância de água no planeta e os cuidados com o meio ambiente para que esse recurso tão vital para a vida não venha a faltar.



Figura 5. Casas Sustentáveis

Na Figura 5, é mostrado um protótipo de uma casa sustentável e que utiliza a energia solar como fonte de energia, enfatizando os problemas enfrentados na atualidade de aquecimento Global e Efeito Estufa e as alternativas de fontes renováveis, no caso a energia solar.



Figura 6. Réplica de Escola Estadual Ana Herondina.

Na Figura 6, é feita uma réplica da Escola Estadual Ana Herondina, nesse trabalho interdisciplinar além das artes visuais é feito um trabalho matemático de escalas.



Figura 7. Alimentação Saudável.

Na Figura 7, o trabalho com alimentação saudável e calorias feito com alunos do ensino Médio na disciplina de Eletiva teve como culminância a arte e alimentação, através de um trabalho artístico com frutas.

As figuras 4, 5, 6 e 7 mostram como é possível inserir a arte nas abordagens teóricas realizadas em sala de aula. Mesmo o sistema educacional não exigindo notas em artes porque arte educação é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretações da lei educacional 5692. Algumas escolas exigem notas a fim de colocar artes num mesmo nível de importância com outras disciplinas; nestes casos, o professor deixa as crianças se auto avaliarem ou as avalia a partir do interesse, do bom comportamento e da dedicação ao trabalho.

Apreciação artística e história da arte deve ter lugar na escola. Sabe-se que a fonte mais comum de imagens para as crianças é a TV, os fracos padrões dos desenhos para colorir e cartazes pela cidade (outdoors). As crianças de escolas públicas, na sua grande maioria, não têm revistas em casa, sendo o acesso à TV mais frequente e mesmo que não se tenha o aparelho em casa, há a possibilidade do acesso a algum tipo de TV comunitária. O trabalho interdisciplinar com a disciplina de arte se torna imprescindível para desenvolver a abstração entre o que é aprendido, e o que é assimilado pelo estudante.

É fundamental desenvolver a qualidade estética da arte-educação nas escolas. O problema de baixa qualidade afeta não somente a arte-educação, mas todas as outras áreas de ensino no Brasil.

A Constituição da Nova República de 1988 menciona cinco vezes as artes no que se refere a proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Na Seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição determina: "O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II — Liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento."

Esta é uma conquista dos arte-educadores que pressionaram e persuadiram alguns deputados que tinham a responsabilidade de delinear as linhas mestras da nova Constituição. Os arte-educadores no Brasil são politicamente bastante ativos. A politização dos arte-educadores começou em 1980 na

Semana de Arte e Ensino (15-19 de setembro) na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2.700 artes educadores de todo o País. Este foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos como a imobilização e isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural da arte educador na realidade brasileira; educação de arte educadores, etc.

CONCLUSÃO

As obras estudadas de pintores famosos e alunos das escolas públicas do Estado de São Paulo mostra o enorme esforço em envolver esse novo mundo numa nova representação pictórica do universo,

configurou a forma de interação entre filósofos, artistas, religiosos e gente comum. Existem um esforço monumental para a descrição de um mundo de forma inter e transdisciplinar. A concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estar preocupado em mostrar a então chamada evolução das formas artísticas através dos tempos, pretende-se mostrar que a arte não está isolada do cotidiano e da história pessoal de cada um.

Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão sem influência alguma e isolada da realidade.

Construímos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. 1975. Teoria e prática da educação artística. São Paulo, Cultrix.

BARROS, Edlúcia Robélia Oliveira de; CAMARGO, Robson Corrêa de; ROSA, M. M. Vigotski e o Teatro: descobertas, relações em revelações. Teoría de las emociones: stúdio histórico psicológico. Madrid: Akal, (2004b [1931-1933]).

JOANEATH A. Spicer , " The Role of Printmaking in Utracht O Papel da Gravura em Utrecht Durante a Primeira Metade do Século XVII " , The Journal of the Walters Art Gallery , vol. 57,1999, p. 105-132.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da, et al. O Codex Cigoli-Galileo: Ciência, Arte e Religião Num

Enigma Copernicano. SciELO – EDUEM, 2015. JSTOR, <https://doi.org/10.7476/9788576286974>. Accessed 1 Jul. 2022.

VYGOTSKY Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução por José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto, Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, edições de 1984; 1989b; 2011 [1933].

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. (2004). Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal.

Capítulo 7



10.37423/231008333

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DENTRO DA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL

Fabiana Scherer

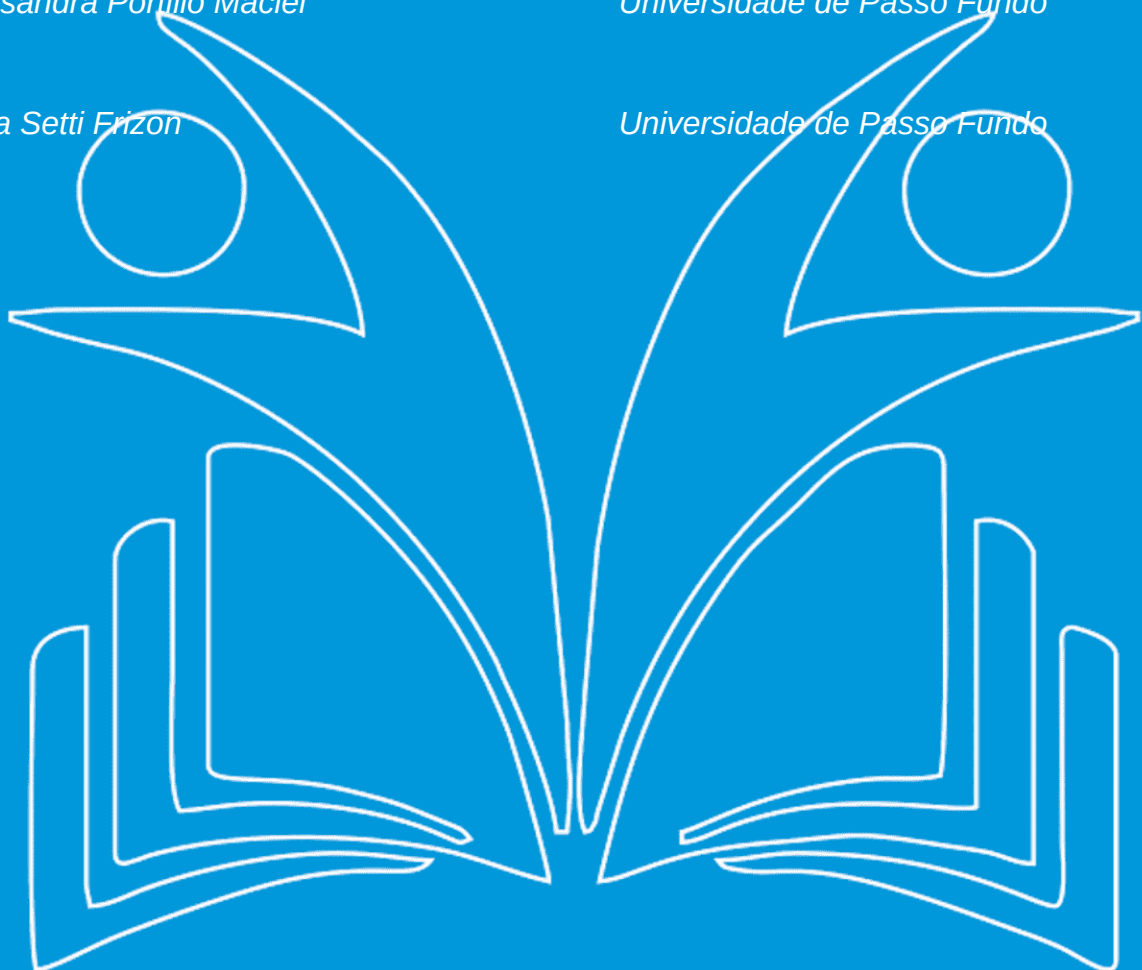
Universidade de Passo Fundo

Estélvia Rosandra Portilio Maciel

Universidade de Passo Fundo

Dione Maria Setti Frizon

Universidade de Passo Fundo



Resumo: A educação é um direito e dever de todos, incluindo a participação importante do Estado, passa a ser de extrema relevância sua garantia, principalmente como ferramenta para o desenvolvimento de uma cultura formalista, que tem como finalidade proporcionar uma sociedade mais justa e igualitária. Neste sentido, a educação busca efetivar a cidadania de cada indivíduo, com o meio que o cerca, com o intuito da construção do conhecimento e do desenvolvimento de uma cultura que valoriza atitudes e comportamentos adequados a uma convivência pacífica e respeitosa das diferenças, sendo este o legado da educação. Neste contexto, o presente estudo apresenta como objetivo investigar o sentido da escola na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa cujo método utilizado na fase de investigação é a pesquisa bibliográfica; na fase de tratamento dos dados, emprega-se o método descritivo, e, no relatório, utiliza-se o método dedutivo. Destaca-se que o tema em vigor nunca foi tão central na sociedade brasileira, porém são múltiplas situações que demonstram a deficiência e indiferença com os educação contemporânea, marcados pelas desigualdades sociais, políticas públicas enfraquecidas sobrevividas de movimentos sociais ou de determinadas esferas marginalizadas socialmente, ou até em alocações oficiais erigidos a partir das declarações e que não asseguram a sua viabilização na agenda política interna. Nesse cenário, a política pública de Educação está situada no contexto de um Estado capitalista influenciado pelo grau de participação popular, relacionada a uma política mais ampla: a política educacional. Ambas são consideradas políticas sociais que ganharam maior visibilidade nos países em desenvolvimento nas últimas décadas e pertencem ao campo multidisciplinar (Sociologia, Ciência Política e Economia) e direcionado para a natureza e o processo das políticas públicas.

Palavras-chave: Educação. Políticas Pública da Educação. Significados da Escola.

1 INTRODUÇÃO

A educação foi estabelecida como uma função do Estado, como um Direito Fundamental positivado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88). Com efeito, apenas a matéria histórico-dialética possibilita apreciações para melhor aclarar a realidade, permitindo aproximar-se do que se pretende assimilar: o direito à educação às circunstâncias e interpretação aos diferentes impactos do espaço escolar na sociedade, uma visão crítica da realidade, o compartilhamento solidário e atenção seletiva às diversas situações que submergem sentidos e significados do sentido da escola na contemporaneidade.

Não obstante, na arena educacional, a CF/88 estabeleceu o dever do Estado e da família na sua ascensão, descrito no artigo 205¹ (BRASIL,1988). Isto posto, o texto constitucional dispõe que é dever do Estado proporcionar educação para todos, sendo então essencial que se reconheça que a educação é um direito garantido ao ser humano, conforme os artigos 205 a 214 da CF/88.

Na definição da Carta Magna, educação e cidadania surgem integradas, de modo a compor uma instrução universal para o campo da política educacional brasileira. Essa norma procedente instituiu novos caminhos, mesmo que genericamente, para outras aplicações nas extensões da educação, possibilitando as oportunidades necessárias para a dinâmica efetiva de abrangência da educação como um direito humano e social, reconhecido pela CF/88 em seu art. 6º, ainda tem limitações a serem vencidas.

Nomeadamente no que se faz referência à educação, se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), que estabelece os aspectos gerais do ensino no Brasil, e; Plano Nacional de Educação (PL 8035/2010), aprovado em 03 de junho de 2014. O PNE constituiu orientações e objetivos a serem obtidos em dez anos e predisse o investimento de dez por cento do Produto Interno Bruto (PIB) na educação. Há antes previsão do uso de royalties do petróleo e excedente em 65% para assegurar o cumprimento do Plano Nacional de Educação, e 25% para a saúde.

Portanto, o dever do Estado e da Sociedade, apresenta em suas diferentes funções, busca garantir que a educação de todos seja adequada e igualmente respeitada, isto é, assegurar que um ser humano seja capaz de desenvolver e usar plenamente qualidades humanas como inteligência, talento e consciência, essencialmente necessária para o ingresso ao legado histórico das políticas públicas educacionais, a iniciar-se na família expandindo-se aos espaços escolares, e consequentemente, a formação integral do sujeito.

Com esses argumentos, o presente estudo tem por objetivo primário investigar os principais desafios da escola na contemporaneidade frente políticas educacionais dentro da perspectiva contemporânea do Brasil. Como objetivos secundários apresenta-se: (a) Elaborar um estudo histórico das políticas educacionais no período da redemocratização do país, vislumbrando o desenvolvimento ao longo deste período; (b) Identificar quais os enfoques que mais se aproximam das reais necessidades da educação na atualidade, e (c) descrever o contexto das desigualdades sociais da educação no Brasil. Trata-se de uma pesquisa cujo método utilizado na fase de investigação é a pesquisa bibliográfica; na fase de tratamento dos dados, emprega-se o método descritivo, e, no relatório, utiliza-se o método dedutivo.

2 FUNDAMENTAÇÃO E SENTIDO HISTÓRICO-CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO

O conceito de educação como função do Estado está firmemente enraizado no passado, particularmente nas leis coloniais que prefiguravam as leis estaduais e nas ordenações que regulavam os territórios que mais tarde se tornaram estados (MARTINS, 2015). Nessa linha de raciocínio, no que se refere às políticas de educação e o significado do espaço escolar na contemporaneidade, como um direito social, na qual congrega a efetividade dos direitos fundamentais como seu principal alicerce para a promoção de indispensabilidade para a proteção social, subjacente às diferenças entre as sociedades, pois deve obedecer a três pontos primordiais para que seja operativo, duradouro e indispensável, ou seja, de natureza permanente, ininterrupta, completa e universal (FONTES, 2020).

No entanto, na prática as políticas educacionais tem se apresentado, em sua efetivação mais complexa, e as mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais, tecnológicas, e sem sombra de dúvidas, refletem o resultado das atuais políticas educacionais (SUNDFELD; ROSILHO, 2014). No entanto, uma vez que a educação implica em um debate ontológico e epistemológico, o foco principal deve ser dado à aprendizagem de tal forma que as funções educativas e sociais possam ser amalgamadas, em vez de focar apenas na entrega do conhecimento existente per se, o que se torna um processo reiterado, e uma verdade absoluta incontestada (SOUSA, 2021).

Freire (1978, p. 81) acreditava em uma sociedade na qual o indivíduo é autônomo e capaz de governar-se a si mesmo, influenciando o mundo e sendo influenciado por ele, uma relação de aprendizagem constante em todas as áreas vividas. Isso evidencia que o conceito de formação integral que está inserido na educação *museal* possui um compromisso emancipatório do sujeito, formando-o para ter “condições de dirigir a sociedade nas suas múltiplas dimensões”.

Assim, para projetar os espaços escolares do século XXI, é preciso conhecer e compreender os fatores-chave das políticas educacionais que defenda uma reconceitualização na reforma e melhoria do sistema educacional à igualdade de oportunidades de educação deste país. Reconhecendo as lacunas do alcance das políticas públicas educacionais brasileira, as desigualdades sociais e econômicas têm efeitos importantes em uma educação de qualidade e equitativa (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020). Por isso é fundamental para o desenvolvimento inclusivo, pacífico e sustentado por uma sociedade e políticas de educação robustas, planejamentos educacionais fortalecidos e de alcance comum, construindo, desta forma sistemas educacionais resilientes.

Diante disso, a temática sugere o debate sobre o processo de construção igualitária de uma sociedade democrática e justa, e de maneira implícita acolhida e reconhecida, no momento em que se entende a educação como direito inalienável que deve ser recebido a todas as pessoas (PALHARES; AFONSO, 2022). A educação não é exclusivamente um direito do sujeito, mas é elemento indispensável, do mesmo modo que, abre espaço para uma pluralidade para conhecimentos e valores cívicos, na qual a função social da educação pode incluir a disposição de participar de assuntos públicos, tolerância racial, e sobre as obrigações e responsabilidades para a coesão social (AGUIAR; VIOL; SILVA, 2022).

Desta forma, a educação é um direito fundamental de natureza social e, no Brasil, se apresenta, ainda, com um amplo distanciamento social, o que dificulta o surgimento de cidadãos mais ativos na participação social (SANTOS, 2019). E, embora o Estado tenha desenvolvido políticas voltadas para a lacuna da educação nas últimas décadas, populações de baixa renda não conseguiram se beneficiar dessas iniciativas. É necessário encontrar ferramentas que possam abranger um número maior de pessoas, pois existe uma carência muito grande no Brasil de indivíduos que muitas vezes não possuem ao menos acesso à educação (CALZAVARA; HENNING, 2022).

A educação vai muito além da escola, é uma preparação não somente para avaliações e testes, mas para a vida. Por esse motivo, entende-se que o objetivo principal da educação é o desenvolvimento integral da pessoa. Além disso, é uma fonte de benefícios óbvios para uma vida mais plena e melhor, contribuindo para a melhoria da sociedade como um todo. Considerando esses aspectos, a finalidade da educação é acompanhar e atuar sobre os pilares mais importantes da sociedade (CUSTÓDIO, 2022).

Em todo esse contexto, a educação tem sido uma parte essencial de todas as sociedades. Por meio da educação se desenvolve a economia e a sociedade de um país; proporcionando conhecimentos e habilidades à população, proporcionar prosperidade social, além de moldar a personalidade dos jovens de uma nação (OLIVEIRA; OLIVEIRA; RAMOS, 2022). O principal objetivo da educação é educar

os indivíduos na sociedade, prepará-los e qualificá-los para o trabalho na economia, bem como integrar as pessoas na sociedade e ensinar-lhes os valores e a moral da sociedade, e manter a estabilidade da sociedade.

Para Dewey (1959), o imperativo ético central na educação era a democracia. Cada escola, deve se tornar uma vida comunitária embrionária, ativa com tipos de ocupações que refletem a vida da sociedade em geral e permeada pelo espírito da arte, da história e da ciência. A educação também deve preparar os alunos para uma participação plena e ativa na formação de sua sociedade futura. Em contraste com as salas de aula tradicionais, Dewey pensava que as escolas e as salas de aula deveriam ser representativas de situações da vida real, permitindo que as crianças participassem de atividades de aprendizagem de forma intercambiável e flexível em uma variedade de ambientes sociais.

Além disso, por razões instrumentais, a educação tem o status de um direito humano social, econômico e cultural multifacetado. É um direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. É um direito econômico porque facilita a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do emprego por conta própria. É um direito cultural, porque a comunidade internacional direcionou a educação para a construção de uma cultura universal de direitos humanos (MARASCHIN, 2015).

A escola é um local de aprendizagem, mas também é um lugar de socialização. Onde o indivíduo sai da realidade do seu ambiente familiar, e passa a conhecer novas realidades através da interação social. É de extrema importância para que o indivíduo conheça diferentes culturas, pessoas, aprenda a conviver com as diferenças, desenvolva respeito e empatia pelas diferenças que irá encontrar ao longo de toda a sua vida. É na escola que as primeiras interações sociais das pessoas fora do círculo familiar acontecem (AZEVEDO, 2019).

Uma das principais estratégias da escola é manter os estudantes em constante aprendizagem, instruindo as famílias de maneira que as mesmas consigam criar em conjunto uma rotina de estudo para os jovens, dentro da realidade que agora se encontram. Existe uma diferença imensurável entre o aluno estar em um ambiente próprio para exercer sua função de estudante, uma escola com toda uma estrutura para que os alunos possam receber educação, e o aluno estar dentro do seu ambiente familiar, onde muitas vezes não existe essa cobrança, ou esse reforço para que busquem aprender.

Acredita-se que justamente por não terem sido amparadas nesse primeiro momento, foram forçadas a pensar de maneira crítica e reflexiva nas melhores estratégias existentes para garantir que todos os estudantes tivessem acesso à educação (AZEVEDO, 2021). É necessário que a transformação aconteça

desde a formação dos profissionais de educação, até a elaboração de currículos escolares que consigam abranger todos os conteúdos fundamentais.

Surge assim, estratégias de engajamento, tendo como principal objetivo manter alunos, famílias e professores interessados em participar desse tão importante processo de aprendizagem (CHAUI, 2016). Pois se cada indivíduo for devidamente ativo e preocupado em desenvolver-se e progredir resultará no sucesso do trabalho que todos fazem em conjunto.

Com esses argumentos, o presente capítulo busca elucidar os aspectos teóricos da evolução histórica da educação no Brasil, abordando as bases teóricas-filosóficas da educação na modernidade, bem como na pós-modernidade, instaurando o cenário das desigualdades sociais da educação, e por fim o foco de análise das políticas públicas da educação brasileira.

3 HISTOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O entendimento dos processos educacionais, sistemas, escolas ou salas de aula, concebe desafios emanados do movimento histórico-cultural sobre a constituição da escola, em que Dewey repetidamente defendeu o valor da história na teoria e na prática educacional contemporânea. Dewey e seus contemporâneos estavam profundamente imersos em debates sobre o propósito da escolaridade na América, e as riquezas dos objetivos educacionais debatidos, sendo positivo sobre e apreciar as diferenças como um veículo através do qual os alunos podem expandir suas experiências o valor de reconhecer e se abrir para novas formas de pensar, em vez de se fecharem às suas próprias crenças e hábitos.

Neste contexto, Fernandes (2022) acredita que o sucesso da democracia depende da competência de seus cidadãos. Para o autor, a preservação da democracia exige uma população educada capaz de entender questões políticas e sociais e participar da vida cívica, votar com sabedoria e proteger seus direitos e liberdades. Caráter, virtude e a educação é vista como um meio de fornecer instrução moral e construir uma nação fortalecida.

No Brasil, o tema da educação foi implementado, paulatinamente, a partir do século XIX. Foi 1549 que os primeiros educadores, os padres jesuítas, tinham a missão de catequizar os povos nativos, e promover a fé cristã. Naquele tempo, a educação era destinada somente aos meninos. Por quase dois séculos, os padres eram os responsáveis pela educação, e são considerados os primeiros instituidores colégios do país (BARROSO FILHO, 2000). Havia, porém, uma segregação no ensino, já que as aulas para os nativos eram praticadas em escolas transitórias. Por outro lado, aos filhos de colonos e

senhores de terras, as aulas eram ministradas em colégios tradicionais, compostos por estruturas adequadas em decorrência do investimento nessas instituições de ensino (GOUVÊA, 2007).

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal, em 1759, os que se encontravam no Brasil, da mesma forma, precisaram sair, o que impactou diretamente o processo de educação no país nesse período. Conforme Souza (1986), o vazio que se seguiu à expulsão dos jesuítas provocou um vazio na educação brasileira, que até então, já permanecia direcionada aos mais abastados, o que sucedeu foram as chamadas “aulas régias”, semelhante a uma escola pública, mantida pelo imposto cognominado de subsídio literário. Porém, esse procedimento não gerou o efeito a que se destinava, mantendo a educação brasileira estagnada, até o fim do século XVII.

Com a chegada da Família Real portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, apareceram as primeiras escolas científicas e culturais, assim como os cursos técnicos e de ensino superior no Rio de Janeiro e na Bahia. Entretanto, esses novos cursos eram ofertados apenas aos moradores da elite local, com a criação de algumas escolas. Não obstante, ainda que o Brasil tenha percorrido a fase joanina com determinadas instituições de educação, alcançou à independência sem nenhuma forma sistematizada de educação escolar (MIGUEL, 1999).

Nesse mesmo período, vale destacar que, no mundo ocidental os ideais iluministas franceses eram disseminados, e as teorias liberais desenvolvidas por Adam Smith, com a obra “A Riqueza das Nações”, e a pela independência norte-americana, propagava-se o sistema de ideias burguesa, espalhando a cientificidade e valorizando o conhecimento utilitarista, na qual, também, suscitou no processo desencadeado em 1822, com a ruptura da disposição social, política e econômica, mantida por quase trezentos anos (TENÓRIO, 2009).

De tal modo, que com a proclamação da Independência e a instituição do Império do Brasil, estabeleceu-se o processo de estruturação e concretização do Estado Nacional brasileiro, surgindo novas possibilidades em todas as esferas da sociedade. Além disso, com a Revolução Industrial surgiu novos pontos de vista, no sentido de dar origem um projeto nacional com definições explícitas sobre os princípios orientadores a serem seguidos pelo Brasil. Foi nesse período histórico que surgiram novas propostas educacionais, com a criação de cursos profissionalizantes estabelecido por D. João VI. Época marcada pela instituição da primeira diretriz de educação no país, pela instituição das Constituições de 1823 e 1824, que abordavam, ainda que timidamente, algumas leis sobre a educação popular (BARROSO FILHO, 2000).

Embora a Constituição de 1823 tenha sido o cerne de debates controversos, especialmente pelos verdadeiros pretextos de sua dissolução, D. Pedro I assegurou ao dissolve-la, a composição de uma Carta constituinte mais liberal que a suprimida. Porém a ideia liberal foi obscurecida por diferentes mobilizações internas contrárias à dissolução das províncias que compunham a Confederação do Equador (GOUVÊA, 2007). Entre as disposições elencadas nos Anais da Assembleia Constituinte de 1823, Ferronato (2005) destaca que:

Entre os diversos escritos, como o delineamento de projetos educacionais do início do Império se conectam às transformações da sociedade e aos novos projetos sociais, políticos e econômicos que se elaboram em decorrência de tais mudanças, relacionando a Educação às questões fundamentais que constituem o alicerce da sociedade. Naquela Assembleia, segundo um dos deputados constituintes Sr. Gomide: “A instrução do Povo é a primeira fonte de felicidade pública e é um bem que o homem possui até a sua sepultura” (FERRONATO, 2005, p. 3-4).

Conforme Ferronato (2005), o debate da constituinte de 1823² permite, o restabelecimento da história, que naquela época já demandava a instituição de universidades e gratuidade do ensino, pela qual foi consagrada como um direito da Carta Outorgada de 1824. Contudo, segundo Ivashita (2014) a Assembleia Constituinte de 1823, não foi capaz de completar a proposta sobre a educação já que foi dissolvida. Cabe ressaltar que parte de seu teor, existia a finalidade da gratuidade da educação pública primária. Tema este que reapareceu como lei na Carta conferida pelo Imperador, em 1824 em seu artigo 179³, parágrafos XXXII e XXXIII.

Existe, deste modo, ampla relevância contemporânea sobre a construção do Estado-Nação sobre esse espaço temporal, basilar da história da Educação brasileira. O tema em voga, permite refletir sobre as múltiplas implicações dessas cartas sem relação a educação brasileira, como o debate referente a gratuidade do ensino e a educação que hoje se estabelece como um direito de todos, e dever do Estado (LOPES; GALVÃO, 2001).

A referida Carta pode ser considerada como um avanço para a educação, que na época se encontrava estagnada, “personifica as relações sociais e políticas daquele período e que, por diferentes fragmentações, possibilitaram à Independência”, construindo igualmente um marco teórico às bases dos direitos civis e políticos, conforme o artigo 179, já explicitado. A partir da Carta de 1824, de 12 de agosto, originou-se a publicação do Ato Adicional no mesmo ano, sem a intervenção do poder régio, criou as assembleias legislativas provinciais com poderes para estatuir sobre economia, justiça, educação, e entre essa, a instrução primária e secundária gratuita aos brasileiros (CASTANHA, 2006).

Desta feita, a educação no Brasil que até então, era reservada apenas a classe abastada, deixando grande parcela da população desassistida, passou a ser garantida pela gratuidade do ensino. Com a criação das primeiras escolas de ensino básico em 1827, e por possuir características universalistas, foi designada como a Lei Áurea da Educação Básica, porém não foi concretizada, apenas os ideais permaneceram (LOMBARDI; NASCIMENTO, 2004).

Além disso, pela descentralização da educação, ficou estabelecido que o ensino superior seria de responsabilidade do poder central, ao passo que o ensino elementar ou básico, o ensino secundário e a formação de professores seriam de atribuição das províncias. Tal determinação trouxe implicações desvantajosas para a educação, já que a composição de investimentos e a perspectiva de divisão igualitária entre as regiões do país, já era desigual. Não obstante, essa especificação tem se mantido até a atualidade (IVASHITA, 2014).

Para mais além, em 1920, nasceu o movimento Escola Nova, constituído por estudiosos da Educação, compondo a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (CREPT), sugerindo alterações no ambiente educacional e reforma a instrução oferecida pelas Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), bem como adequação da função do Estado, cujos propósitos seriam voltados a gestão escolar, propostas para a educação de crianças e adolescentes, além de um conjunto de idealizações para estabelecer o país na modernidade (BARROSO FILHO, 2000).

Em conformidade com essa concepção de mundo, muitas sugestões educacionais dessa década buscavam a formação e posicionamento de um trabalhador/cidadão doutrinável, longânime e disciplinado. Para tal concepção, não caberia a perspectiva de ensino das ciências de modo universal e democratizado ao aprendizado (LOPES; GALVÃO, 2001).

Quando, na ocasião, ao pronunciar o tema educação pública, esta era tendente basicamente a preparação e formação para o trabalho. Em tese, isso foi retratado na reforma das escolas de aprendizes e artífices, transformando-se em liceus. Os métodos aplicados, preparavam o aluno para um ofício, tinham por objetivo à formação para vida produtiva em sociedade (SILVA, 2016).

No período da República Velha ou Primeira República, que se estendeu de 1889 a 1930, muitos educadores realizaram reformas educacionais, no Ceará, Minas Gerais, Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), Pernambuco e Bahia. A partir de 1932, sob o governo de Getúlio Vargas, que ascendeu ao poder, por meio da Revolução de 1930, o país conheceu os pioneiros da Escola Nova, através do Manifesto, “A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo”, sendo este o marco inaugural do projeto de renovação educacional no Brasil. Vale destacar que foi em 1930 a criação do

Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930). No quadro 1, é descrito a trajetória da educação no período de 1932 a 1942.

Quadro 1: Implantações Educacionais no Brasil (1932-1942).

Ano	Implantações Educacionais
1930	<i>O primeiro ministro da Educação foi o mineiro Francisco Campos.</i>
1931	-Criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931). -O atual CNE, órgão colegiado integrante do MEC, foi instituído pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação.
1932	<i>-Lançado O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo para todos os brasileiros até os 18 anos. O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 24 renomados educadores e intelectuais, que defendiam a reconstrução do sistema educacional menos elitista e aberto à interpenetração das classes sociais com vistas às necessidades de um Brasil que se industrializava.</i>
1934	<i>-É definido constitucionalmente que a educação é direito de todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. No entanto, em conformidade com o Art. 150 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, somente estava assegurado o acesso gratuito ao ensino primário integral.</i>
1937	-Publicada a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que estabeleceu uma ampla reforma e estruturação do sistema educacional brasileiro, a começar pelo próprio nome do então Ministério da Educação e Saúde Pública, que passa a ser designado Ministério da Educação e Saúde. Esta mesma legislação cria a Universidade do Brasil a partir da reunião da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade Técnica Federal. Novas escolas (liceus) são criadas para fomentar o ensino profissional. Também são criados o Instituto Nacional de Pedagogia, atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), destinado a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos; seção de Braille na Biblioteca Nacional para leitura de cegos; o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional para promover o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional; Instituto Nacional de Cinema Educativo para promover e orientar a utilização da cinematografia, especialmente como processo auxiliar do ensino e ainda como meio de educação popular em geral; Museu Nacional de Belas Artes e o Serviço de Radiodifusão Educativa destinado a promover a irradiação de programas de caráter educativo. Neste mesmo ano foram criados o Serviço Nacional de Teatro (Decreto-Lei nº 92, de 21 de abril de 1937) e Instituto Nacional do Livro (Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937). -Criado o Instituto Nacional do Livro (Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937), com o objetivo de incentivar a produção e distribuição de obras de interesse cultural ou didático.
1938	<i>O Instituto Nacional de Pedagogia passa a ser denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sendo nomeado para a sua direção o professor Lourenço Filho.</i>
1942	<i>-Organização do ensino industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942) e do ensino secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942), que instituiu no Brasil o sistema educacional de três graus, sendo o ensino superior regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931). O ensino de primeiro grau era constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos, sendo obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas. O ensino de segundo grau, posterior ao primeiro, também chamado de ensino médio, era destinado a jovens de 12 anos ou mais. Compreendia cinco ramos, sendo um deles com a finalidade de preparação para o ensino superior e os demais para formar força de trabalho para os principais setores de produção: o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e o ensino normal. Este último para formação de professores para o ensino primário.</i>
1945	<i>-Em 3 de outubro de 1945 é inaugurado no Rio de Janeiro o edifício-sede do Ministério da Educação e da Saúde. Um dos marcos da arquitetura modernista brasileira, a obra apresenta contribuições de importantes artistas, como afrescos e painel de azulejos de Portinari, esculturas de Adriana Janacopoulos, Celso Antônio, Bruno Giorgi e Jacques Lipschitz, além de paisagismo de Roberto Burle Marx.</i>

Fonte: Brasil (2021).

Após a deposição do Estado Novo (1945), surgiu a reestruturação do sistema educacional iniciado em 1942, por meio do Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 que instituiu o ensino primário e o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 estabelecendo o ensino normal. Em 1947 foi criada a Campanha Nacional de Educação de Adultos, com o envolvimento das Federações e do Distrito Federal, implicando no surgimento do ensino supletivo para adultos (BRASIL, 2021).

Em 1948, por determinação da Assembleia Constituinte, foi apresentado um novo estatuto para o ensino, na qual 13 anos após a propositura, valeu-se como parâmetro para a promulgação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 20 de dezembro de 1961 pela Lei nº 4.024 (BRASIL, 2021). Nesse interim, nasceram marcos importantes à educação, descritos no quadro 2.

Quadro 1: Implantações Educacionais no Brasil (1951-1993).

Ano	Implantações Educacionais no Brasil
1951	Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, institui a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES).
1953	Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953, o Ministério da Educação e Saúde passa a denominar-se Ministério da Educação e Cultura (MEC).
1955	Criado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com o nome de Campanha da Merenda Escolar (Decreto nº 37.106 de 31 de março de 1955). - Criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e centros regionais, todos subordinados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
1959	Por meio do d Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959, são lançadas a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.
1960	Criada a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), destinada à implantação e desenvolvimento de um programa de educação tecnológica. Com a inauguração de Brasília, o edifício-sede do MEC, no Rio de Janeiro, passa a ser denominado Palácio da Cultura (Decreto nº 48.400, de 23 de junho de 1960). Tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1948 como monumento expressivo da arquitetura moderna brasileira. Em 1985, o Palácio da Cultura recebeu a denominação oficial de Palácio Gustavo Capanema.
1961	Instalação do Conselho Federal de Educação; Sancionada em 20 de dezembro de 1961 a Lei nº 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, o Governo Federal apoia, mediante a criação de 15 mil escolas radiofônicas, o Movimento de Educação de Base (MEB), a ser executado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste.
1962	Aprovado pelo Conselho Federal de Educação o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), um conjunto de metas quantitativas e qualitativas para serem cumpridas no prazo de oito anos. Não resultou de um projeto de lei, mas de uma iniciativa do MEC já na vigência da LDB de 1961.
1964	Criado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), baseado no método Paulo Freire (Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964); instituído a contribuição devida pelas empresas vinculadas à Previdência Social, que passou a ser conhecida como salário-educação (Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964).
1965	-Aprovado o Estatuto do Magistério Superior (Lei nº 4.881, de 6 de dezembro de 1965), que estabeleceu o magistério superior indissociável do ensino e da pesquisa nas universidades para fins de transmissão e ampliação do saber.
1967	Criação do Centro Brasileiro de TV Educativa (Lei nº 5.198, de 3 de janeiro de 1967), da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967).
1968	Criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), alimentação escolar e bolsas de estudo (Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968). Um ano depois, a nova redação dada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC. Criada a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968) que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio.
1969	Criado a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) (Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969).
1971	Fixadas as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada Nova LDB (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Continua.

continuação.

	- Obrigatória a conclusão do ensino primário em oito anos e começa-se a usar os termos 1º e 2º graus. - Decreto nº 68.728, de 11 de junho de 1971, transfere ao Instituto Nacional do Livro as competências da Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), que passa a ser responsável pela política dos livros técnicos e didáticos.
1973	- Criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973) para subsidiar a formulação da política nacional relativa à educação de estudantes especiais. Fica subordinado ao CENESP o Instituto Benjamin Constant, criado pelo Decreto Imperial nº 1428 de 12 de setembro de 1854, com a finalidade de promover a educação pré-escolar e de primeiro grau para cegos.
1974	- Instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação (Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974), com o objetivo para propor medidas necessárias à execução e atualização da Política Nacional de Pós-Graduação.
1975	- Depois da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa produzir, por quase 10 anos, programas educacionais veiculados por emissoras comerciais, o Departamento Nacional de Telecomunicações (DENTEL) autoriza o funcionamento da TV Educativa, Canal 2, também chamada de TVE Brasil ou TVE Rio de Janeiro (RJ), a primeira emissora de televisão pública e de cunho educativo do Brasil. - Criado o Programa de Crédito Educativo (CREDUC) (Exposição de Motivos nº 393, de 18 de agosto de 1975), operacionalizado inicialmente com recursos do Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e bancos comerciais.
1981	- Criado o Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (SIBE), constituído por um complexo de bibliotecas e/ou centros de documentação especializados em educação, sendo o Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC) a unidade central. O acervo era constituído de coleções de órgãos extintos, tais como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e outras bibliotecas de diversos setores do MEC. O principal produto do SIBE foi a Bibliografia Brasileira de Educação (BBE).
1983	- Alterada a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) para Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), ampliando as suas finalidades (Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983) com vistas a assegurar os instrumentos e condições de assistência educacional nos níveis de formação pré-escolar e de 1º e 2º graus.
1985	- Criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem por objetivos a socialização e universalização do ensino por meio da seleção, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o país (Decreto nº 91.542, em 19 de agosto de 1985). - Redefinidos os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) tendo em conta que a ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola passa a ser a principal diretriz do programa Educação para Todos. O Mobral passa a ser denominado Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela saíram antes de concluírem todo o percurso escolar (Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985).
1988	Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil ⁷ . (ver artigo 205 e seguintes).

continua.

1990	- Criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de identificar fatores que incidem no processo de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade do ensino.
1991	- Tem início, em fase experimental, o programa Salto para o Futuro, como "Jornal da Educação, Edição do Professor". Foi concebido e produzido pela Fundação Roquette Pinto para atender às diretrizes políticas do Governo Federal no fomento aos programas de educação a distância e também inspirar alternativas pedagógicas. Em 1996, o programa foi incorporado à grade da TV Escola.
1992	Instituído o Programa de Crédito Educativo (PCE) para estudantes carentes e com bom desempenho acadêmico em cursos universitários de graduação (Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992).
1993	Criada a comissão especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (Portaria nº 489, de 18 de março de 1993), no contexto pós-Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia.

Fonte: Brasil (2021).

Vale destacar aqui, a década de 1988 foi marcada pela Promulgação da CF, que estabeleceu entre outras providências, o direito de todos à educação, a garantia do acesso e da permanência no ensino fundamental, ampliando a gratuidade para o ensino médio, priorizando o atendimento especializado aos portadores de deficiência e o atendimento da criança e do adolescente, reafirmando o dever do Estado para com esta, como direito público subjetivo (OLIVEIRA, 2018).

Em 1995, foi criado o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), que a partir da Medida Provisória nº 1784, de 14 de dezembro de 1998, passou a ser cognominado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), sob a gerência do FNDE, cujo objetivo é promover a assistência financeira às escolas públicas do ensino fundamental (estaduais, municipais e Distrito Federal) educação especial das entidades filantrópicas ou por elas mantidas (BRASIL, 2021).

A partir de 1996, a denominação Ensino Fundamental e Ensino Médio passaram a ser indicativos da educação básica, e a integração da educação infantil. Foi promulgado a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro); foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); e a avaliação global do ensino superior pelo Decreto nº 2.026 (de 10 de outubro) (BRASIL, 2021).

Posteriormente, conforme o Portal do Ministério da Educação (2021), em 1997 houve a fusão do FAE/FNDE, pelo Decreto nº 2.162, de 24 de fevereiro do mesmo ano, instituindo a competência anterior ao FNDE. Em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Já no ano de 1999, pela Medida Provisória nº 1.799-1(21 de janeiro de 1999), o Ministério da Educação e do Desporto passa a ser denominado Ministério da Educação. O CREDUC passa a ser denominado para Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), gerida pela Caixa Econômica Federal (Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio). Além disso, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Parecer nº 14/99, de 14 de setembro, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação). Na década de 2000, diversas ações foram efetivadas, sob a força da lei:

Em 2001 surge o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro), instituído o FIES (Lei nº 10.260, de 12 de julho); o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação, o Bolsa-Escola Federal (Lei nº 10.219, de 11 de abril). Em 2003, criado o Programa Brasil Alfabetizado (Decreto nº 4.834, de 8 de setembro); ampliado o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD); passa a obrigatoriedade o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das escolas públicas de educação básica (Lei 10.639, de 9 de janeiro); ampliado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Em 2004, criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES - Lei nº 10.861, de 14 de abril), o Programa Universidade para Todos (ProUni - Lei nº 11.096, de 13 de janeiro), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE - Lei nº 10.880, de 9 de julho), regulamentados artigos da LDB referentes à Educação Profissional (Decreto nº 5.154, de 23 de julho). Em 2005, o Programa Escola de Fábrica (Lei nº 11.180, de 23 de setembro), distribuição de livros didáticos, pelo Decreto nº 5.626 (de 22 de dezembro) foi inserida a Língua Brasileira de Sinais (Libras); Lei nº 11.161⁵ (de 5 de agosto) obrigatório o ensino de língua espanhola (facultativa a matrícula); plataforma Web do

Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família (Projeto Presença) (BRASIL, 2021, s/p).

Lombardi e Nascimento (2004) e Mogarro (2006) apontam a extrema relevância da vinda da criança para as séries iniciais, saindo de seu contexto familiar e interagindo com outras pessoas, com o objetivo principal de conhecer outras perspectivas de vida, outras realidades, costumes, culturas, etc. Neste sentido, a partir de 2006, foi instituído o ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade (BRASIL, 2021). A educação trata-se da prática de orientação, acompanhamento, aprendizagem e busca principalmente exteriorizar o potencial de cada indivíduo. Com isso, muitas transformações no sistema de ensino, uma nova forma de aprender surgiu.

É por meio dessa compreensão que todos devem ter consciência da importância e da necessidade de que os alunos sejam constantemente estimulados a interagir, a buscar esse contato com o outro, essa percepção da influência que o outro pode ter sobre a construção do pensamento e das noções de realidades de cada pessoa. Desta forma, apresenta-se no quadro 3, as implantações educacionais no Brasil (de 2006 a 2020).

Quadro 2: Implantações Educacionais no Brasil (2006-2020).

Ano	Implantações Educacionais no Brasil
2006	Instituído o ensino fundamental de 9 anos (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro). Iniciado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (Proeja) (Decreto nº 5.840, de 13 de julho). Normatização das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017).
2007	Instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007). Regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Toda a educação básica, da creche ao ensino médio, com duração de 14 anos, passou a ser beneficiada com recursos federais (Lei nº 11.494, de 20 de junho). Criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Instituído o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar (Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril). Lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política que reforça a visão sistêmica da educação, com ações integradas com o objetivo de melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos, com prioridade para a educação básica.
2008	Instituído o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei nº 11.738, de 16 de julho).
2009	Instituído o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), (Decreto nº 971, de 9 de outubro).
2010	Criado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu).
2011	Criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), (Lei nº 12.513, de 26 de outubro). Instituído o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), (Decreto nº 7.642, 13 de dezembro).
2012	Instituída pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas) a reserva de 50% das vagas nos cursos de graduação nas instituições federais de educação superior a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro desse percentual, serão priorizados os alunos de menor renda e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como pessoas com deficiência.

2014	Instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa (Portaria nº 973, de 14 de novembro). Aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho), com diretrizes, metas e estratégias para a educação para o prazo de 10 anos.
2015	Lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2016	Criado o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) (Portaria 1.145, de 10 de outubro). Instituído o MedioTec, uma ação do Programa Pronatec, que passa a ofertar vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio.
2017	Instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio, em continuidade. Lançado o Programa Educação Conectada (Decreto nº 9.204, de 23 de novembro).
2018	Instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), (Portaria nº 331, de 5 de abril). Instituído o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), (Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro). Criação do Programa de Residência Pedagógica (Portaria Capes nº 38, de 28 de fevereiro).
2019	O Ministério da Educação anunciou, em 11 de julho, um compromisso nacional pela educação básica em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se. Instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), (Decreto nº 9.765, de 11 de abril); Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares; Criação da ID Estudantil (Medida Provisória nº 895, de 6 de setembro); Programa Conta Pra Mim, visa estimular o desenvolvimento intelectual na primeira infância, por meio da leitura; Diploma Digital.
2020	Programa Tempo de Aprender (Portaria nº 280).

Fonte: Brasil (2021).

Mesmo que a educação brasileira tenha avançado de forma expressiva no século XX e XXI, ainda apresenta grandes desafios. As condições precárias de infraestrutura de muitas escolas, a carência de qualificação profissional de professores, as desigualdades econômicas, sociais e regionais da qualidade educacional em todo o território, o ainda existe analfabetismo, inclusive o analfabetismo funcional e as múltiplas diferenças entre o ensino público e o privado tem mantido o Brasil entre as piores colocações no *ranking* de avaliação internacional do nível de instrução dos alunos (PEREIRA *et al.*, 2018).

Essas disparidades educacionais na base da população brasileira, tem provocado estratégias impróprias para a necessidade dos alunos. As instituições públicas de ensino devem se preocupar em se aprofundar no descobrimento de quais são as principais necessidades e dificuldades dos seus estudantes, pois é dessa maneira, encontrando as questões vitais para o desenvolvimento dos alunos, que começa o processo da diminuição das desigualdades. É através do reconhecimento das fraquezas e falhas que se começa a construir soluções e planos para minimizar essas diferenças (FERNANDES, 2022).

Um plano educacional de longo prazo, sólido e inclusivo, refletirá na educação de qualidade a todos os cidadãos. E nessa questão entra no pressuposto de que se faz mais uma vez necessário que haja o conhecimento e entendimento das realidades que cercam as famílias e os estudantes, deve ser

prioridade do Estado e da sociedade (AZEVEDO, 2019). Por isso, destaca-se a seguir as bases teóricas-filosóficas da educação na modernidade.

4 O CONTEXTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Como foi debatido, a educação é fundamental para a formação de cada cidadão, é através dela que se forma o pensamento crítico, percepções socioeconômicas, desenvolvimento de características e atributos de cada indivíduo. O conhecimento passado nas escolas nos proporciona fazer parte e entender a sociedade, suas regras, normas e constantes (ARAÚJO; ALVES, 2022). Outrossim, existe uma busca por melhorias no sistema de ensino das escolas, com o desígnio de encontrar ferramentas que possam abranger um número maior de pessoas, pois existe uma carência muito grande no Brasil de indivíduos que muitas vezes não possuem ao menos acesso à educação.

Conforme Tenório, Ferreira e Souza (2021, p. 83), o Brasil é um país em que as disparidades são “latentes, destacando-se as sociais, econômicas, culturais e tecnológicas”, decorrentes da má repartição de renda, do elevado índice de pobreza, falta de trabalho, qualificação profissional insuficiente, desemprego, falta de “acesso à saúde, educação e assistência social de qualidade”.

Desta forma, a educação no Brasil constitui-se como um objeto social que se distribuiu de forma desigual ao longo dos anos da história da educação do país. São muitos os fatores aos quais se atribuem essas desigualdades tais como: nível socioeconômico, etnia, gênero, inclusão e qual o tipo de instituição escolar frequentada, se pública ou privada.

Assim, a função social assegurada constitucionalmente de proporcionar educação igualitária a todos, não se concretiza de forma homogênea, pois a fragmentação da educação atual só reproduz formas desiguais de propiciar educação equivalente em todos os níveis sociais, que desembocam em uma desigualdade social e econômica cada vez mais relevante.

Os fatores que realmente deveriam ser levados em conta são o de elaborar políticas públicas de erradicação do trabalho infantil, modernizar as técnicas de educação de jovens e adultos, dinamizar as formas de ensino e aprendizagem, apostar em aperfeiçoamento dos professores, facilitar o acesso a escola e investir em infraestrutura escolar (BUSCARIOLO, 2022).

Como um dos principais fatores que garante o bem estar dos indivíduos ao longo de toda a sua jornada de vida, a educação no Brasil, precisa ser vista como uma política social, que tem como responsabilidade constitucional assegurar os direitos do cidadão (Art. 205 da CF/88), e ainda, a escola deve integrar uma nova responsabilidade perante à sociedade, que é o de promover ações para a concretização dos direitos sociais. Desta forma, a finalidade da educação é acompanhar e atuar sobre os pilares mais importantes da sociedade, ensinando a seguir e respeitar as políticas de estado de um país, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

No entanto, segundo o relatório intitulado *“Education Policy Outlook Brasil”*, elaborado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE (2021), o país obteve muitas conquistas no campo da educação nas últimas décadas, incluindo as respostas da educação à pandemia da COVID-19. Ainda assim, a defasagem de aprendizado, os altos índices de abandono e as desigualdades entre estudantes marcam a educação no país, constituindo um obstáculo para uma melhor qualidade de ensino.

O estudo identifica que a educação brasileira enfrenta problemas multidimensionais de equidade. Isso quer dizer que as desigualdades entre os estudantes não se dão apenas por aspectos socioeconômicos – elas também são atravessadas por aspectos raciais, geográficos e de gênero. O relatório mostrou que as tendências intergeracionais no Brasil mostram que dois terços dos filhos de pais sem educação básica tampouco conseguem atingir esse nível de escolaridade. Nesse contexto, as crianças negras geralmente compõem a maioria das pessoas em situação de pobreza e estão mais propensas a sofrer muito mais privações sociais e educacionais (OCDE, 2021, p. 4-12).

Indubitavelmente, as disparidades social, econômica, geográfica e de aprendizado geral, também se traduz em desigualdade na Educação. Levin (1976), reconhece isso afirmando que a lacuna de oportunidades entre as diferentes populações, regiões e alcance educacional tem repercussões diretas no sistema e nas políticas públicas de educação. A relação entre desigualdades e oportunidades educacionais e sociais é uma das questões mais fundamentais da sociologia da educação. Neste tema emerge, a visão de Filloux (2010) ao citar Durkheim que argumentou:

É a sociedade como um todo e cada meio social particular que determina o ideal que a educação realiza. A sociedade só pode sobreviver se existir entre seus membros um grau suficiente de homogeneidade; a educação perpetua e reforça essa homogeneidade ao fixar na criança desde o início as semelhanças essenciais que a vida coletiva exige. Mas, por outro lado, sem certa diversidade, toda cooperação seria impossível; a educação pressupõe a persistência dessa diversidade necessária por ser ela mesma diversificada e especializada. Segundo Durkheim, a educação garante um vínculo entre o indivíduo e a sociedade e o desenvolvimento de um sentimento de conexão com um grupo social. Assim, a educação reflete a diversidade necessária, pois só diversifica e

especializa ajudando o indivíduo a adquirir conhecimentos e desenvolver certas habilidades necessárias para o desempenho de qualquer atividade profissional futura. Essa função é especialmente significativa na sociedade industrial com uma divisão de trabalho complexa e especializada (FILLOUX, 2010, p. 15-16).

Conforme Filloux (2010), Durkheim vê a educação como um meio de organizar o “eu individual” e o “eu social”, o “eu e o nós” em uma unidade disciplinada, estável e significativa. A internalização de valores e disciplina representa a iniciação da criança na sociedade. O objetivo da educação é criar e desenvolver dentro de um indivíduo um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que são exigidos dele tanto pela sociedade política como um todo.

Não obstante, a importante tarefa da sociedade é a conexão dos indivíduos em um todo unificado e o desenvolvimento da solidariedade social, ou seja, entender que uma comunidade social é mais importante que um indivíduo. A escola, é uma fatia da sociedade, ou seja, é um modelo de sistema social onde o indivíduo se prepara para a interação com os membros da sociedade como um todo dentro das regras sociais (FILLOUX, 2010).

Para Henning (2022), a abordagem funcionalista da educação foi significativamente enriquecida por John Dewey, que apontou que a escola, após a socialização primária na família, é o agente de socialização mais importante que prepara a criança para o seu papel de adulto. Assim, Dewey considera os objetivos da educação à luz das rápidas mudanças sociais e econômicas no mundo, o desenvolvimento da eficiência social é um dos objetivos da educação. A escola é uma instituição social.

A escola deve ser organizada de tal forma que as atividades do mundo exterior sejam refletidas, e a educação se dá com a participação do indivíduo nas atividades sociais e nas relações com seus semelhantes. Dewey sustenta que a educação é necessária para a saúde viver na sociedade, na qual preenche o abismo entre a natureza inata da criança e as necessidades e demandas sociais. Dá-lhe consciência social. Como sociedade em miniatura, a escola enfrenta problemas semelhantes aos enfrentados na vida. Uma vez que os alunos devem viver numa sociedade democrática, devem ajudar a organizá-la e a viver nela. Os alunos que enfrentam problemas sociais devem criar sua própria ordem social resolvendo os problemas. A escola deve, assim, identificar-se com a vida social e democrática (HENNING, 2022, p. 8).

Dewey continuamente argumenta que educação e aprendizagem são processos sociais e interativos e, portanto, a própria escola é uma instituição social por meio da qual a reforma social pode e deve ocorrer. Além disso, ele acreditava que os alunos prosperam em um ambiente onde podem experimentar e interagir com o currículo, e todos os alunos devem ter a oportunidade de participar de seu próprio aprendizado, aprofundando assim a conexão com esse novo conhecimento ((HENNING, 2022).

Na visão de Araújo e Alves (2022), é responsabilidade da escola incutir nos alunos novos valores, o valor da realização e o valor da igualdade de oportunidades. Esses valores têm uma função importante na sociedade, uma vez que a própria sociedade requer competências altamente motivada e que buscam o sucesso.

Contudo, para Tenório, Ferreira e Souza (2021) a persistente questão da desigualdade social é testemunhada como prática cotidiana todos os dias. O tema é multifacetado demais para ser estudado como um todo, portanto, o problema da desigualdade social na educação está atrelado ao nível socioeconômico. Não há como separar.

As formas de desigualdade social na educação manifestam-se como desigualdade no acesso primário à educação, na sua amplitude, na escolha de uma escola/universidade, nas condições de educação, mas também desigualdade em termos de sucesso escolar. Nesse sentido, as consequências das desigualdades sociais na educação são muito complexas e se manifestam na forma de reprodução da desigualdade social, ou seja, na autorreprodução da estratificação social e na reprodução da desigualdade econômica (GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005).

Em adição, Santos, Grotti e Ribeiro (2022) menciona que, a desigualdade nas oportunidades de educação no Brasil é encontrada não apenas em relação a indivíduos e classes sociais, mas também em termos de regiões pela vasta extensão territorial do país, bem como entre as áreas urbanas e rurais. O sistema educacional tem um viés urbano na questão da localização das instalações, alocação de recursos, entre outros. Isso tem gerado uma barreira ou lacuna para as discrepâncias do ensino.

A igualdade de acesso e oportunidades depende em grande parte das políticas educacionais e do plano da nação. Um plano educacional viável e políticas e sistema educacional podem desempenhar um papel significativo para reduzir as disparidades entre gênero, etnia, classe e regiões geográficas (ALVES, 2017).

O acesso à educação é direito fundamental de qualquer cidadão da nação. As pessoas acreditam que a educação traz oportunidades para as pessoas e também ajuda a reduzir as disparidades entre as pessoas. Para que essas desigualdades sejam superadas, conforme o relatório da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Inclusive Education* (2020) exige o compromisso de governos e sociedades com a equidade na educação, é necessário e possível.

Com efeito, a OCDE (2022) assevera ao reportar que, as barreiras à participação na aprendizagem e no processo de educação precisam ser removidas e os métodos de entrega precisam ser mais

inovadores e flexíveis. A educação justa e inclusiva é desejável por várias razões. Todos têm o direito humano de desenvolver suas capacidades e de participar plenamente na sociedade. A educação e as habilidades e conhecimentos que ela fornece também influenciam fortemente as chances de vida, oportunidades de emprego, salários e saúde, bem como a sua futura contribuição para a sociedade e a economia (OCDE, 2022).

Para Gadotti (1995, p.83), “o efeito da educação está na sua capacidade de transformar comportamentos, rompendo com determinadas atitudes, superando dogmas, desinstalando-se, contradizendo-se”. Por este ângulo, a capacidade ou influência da educação está na ideologia. Deste modo, um dos desafios identificados no setor educacional é a transformação da sociedade, em relação a concepção de ensino e do papel da escola enquanto instituição social. A educação, como se houvesse alguma dúvida, é principalmente um empreendimento social.

A ação democrática da educação consiste em primeiro lugar formar um cidadão democrático, e constituir práticas antropológicas nas relações das políticas educativas, a fim de democratizar tais ações. Implica em políticas públicas voltadas para uma educação igualitária, formadora, homogênea na sua concepção socioeconômica, globalizadora na sua dialética, e acima de tudo, democrática (BUSCARIOLO, 2022). Fazer as conexões com os principais temas de análise de políticas públicas da educação no Brasil, será evidenciado a seguir.

5 PRINCIPAIS DESAFIOS PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Devido as grandes e rápidas mudanças ocasionadas pela pandemia da Covid-19, estão provocando maiores debates sobre o futuro das escolas públicas e do papel da educação em todo o país. Neste interativo, as ideias desencadearam análises com ênfase deve na melhoria das escolas existentes e na qualidade da educação.

No entanto, vale lembrar que, no segundo semestre de 2021, cerca de 1,5 milhão de crianças e adolescentes ainda estão fora da escola ou do sistema de educação formal. Em 2020, na educação básica, 5,2 milhões de crianças e adolescentes estavam sem vínculo escolar, ou seja, fora da escola ou na escola, mas sem atividade escolar (TV SENADO, 2022). Porém, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2022), são dois milhões de crianças e adolescentes entre 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil. Conforme a UNICEF (2021):

As desigualdades, permanecem. Nota-se que em 2019, havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola no Brasil. A maioria deles, crianças de 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos. A

exclusão escolar afetava principalmente quem já vivia em situação mais vulnerável. A maioria fora da escola era composta por pretas(os), pardas(o) e indígenas. Proporcionalmente, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro-Oeste. E, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. A desigualdade social presente em nossa sociedade se reproduzia ao olhar para a exclusão escolar. Com a chegada da pandemia da Covid-19. E a desigualdade e a exclusão se agravaram ainda mais. Com escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe de seu direito de aprender. Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia (UNICEF, 2021, p. 6).

A pandemia gerou um impacto sem precedentes em uma escala impensável em todo o mundo, sendo considerada a pior crise econômica, sanitária e social dos últimos 100 anos. Dado o crescente nível de desigualdade que já testemunhando, anteriormente a ela, as oportunidades de educação têm sido menores e, também, dramaticamente desiguais (GADELHA *et al.*, 2022).

A tecnologia que demonstrou um papel incrivelmente poderoso, também exacerbou a exclusão digital aos mais vulneráveis. O período subsequente de ensino à distância levou a preocupações com o aumento da desigualdade na educação, pois crianças de famílias com baixa escolaridade e mais pobres tiveram menos acesso a recursos (adicionais) em casa (SILVA *et al.*, 2022).

A sociedade e os governos tem enfrentado desafios sem precedentes – sociais, econômicos e ambientais – impulsionados pela globalização acelerada e um ritmo mais rápido de desenvolvimento tecnológico. Ao mesmo tempo, essas forças estão proporcionando uma miríade de novas oportunidades para o avanço humano. As crianças que ingressaram na educação em 2018 serão jovens adultos em 2030, e referência ao ODS4 da Agenda Global. As escolas precisam prepará-las para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas, para resolver problemas que ainda não foram previstos.

Conforme Cardozo (2022) estruturar um propósito orientador e identificar ações para alcançar uma educação próspera e com visão de futuro preparando os jovens para pensar por si mesmos, trabalhar e viver com os outros, envolve desenvolver a capacidade de resolver problemas complexos, questionar a sabedoria estabelecida de nosso tempo e integrar conhecimentos emergentes, comunicar de forma eficaz e promover o bem-estar.

Ainda que o processo político não conseguiu capturar formas emergentes de governança da educação, como as que surgiram com o avanço das modernas tecnologias de comunicação, é necessário encontrar um novo paradigma para as políticas públicas de educação que estejam em sintonia com as

novas formas de transparência, responsabilidade e liderança escolares, cujas respostas sejam desenvolvidas com a abordagem correta (GODOY; POLON, 2022).

Rever o desenvolvimento das escolas e as políticas públicas de educação, implica em empregar todas as ferramentas disponíveis do conhecimento, incluindo o próprio processo de formulação de políticas. Em médio longo prazo, a falta de efetividade de políticas públicas adequadas corrói a capacidade das escolas de lidar com questões sociais no contexto de profundas mudanças que a sociedade enfrenta (CARVALHO; PIO, 2017).

Nota-se que, o sistema educacional atual é assolado por uma ampla gama de desafios, desde cortes no financiamento do governo até mudanças nas políticas disciplinares, e muito mais. É preciso fornecer uma educação de qualidade para os cidadãos, e isso é um ideal digno. No entanto, existem muitos pontos de vista diversos sobre como isso deve ser feito. Entre as tendências emergentes da educação, o financiamento escolar está no topo (DALBOSCO; NEITZEL, 2022).

A CF/88 estabeleceu o direito social à educação (art. 6º). Para concretizar esse direito, foram augurados percentuais mínimos aos entes federados (União, estados e municípios) necessariamente para aplicar em educação. Nos termos do artigo 212 da CF/88, os municípios devem dispor anualmente, o mínimo de 25% da receita resultante de impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

A CF/88, além de determinar as receitas tributárias pertinente a cada ente federativo, estabeleceu que entre eles existiria uma cessão constitucional de receita, conhecidas popularmente como transferências constitucionais obrigatórias, de forma incondicional, podendo ser diretas ou indiretas (PAVAN, 2016).

Porém, para Cardozo (2022) a condição econômica do país reflete na infraestrutura das escolas, o que faz com que seja um fator determinante para o desenvolvimento da educação, falta de tecnologia, aquisição de equipamentos, materiais didáticos, bibliotecas defasadas, salários e treinamento dos profissionais da educação, insuficiência do número de professores, entre outros.

A deficiência desses recursos resulta em escolas incapazes de oferecer o ensino suficiente ou tempo de instrução nas áreas curriculares exigidas, impactando no processo de ensino/aprendizagem inadequado, limitação de serviços de apoio acadêmico, falta da oferta de disciplinas eletivas suficientes, entre outras carências. Em adição, muitas escolas apresentam grandes lacunas orçamentárias e de pessoal, desde o desenvolvimento profissional à falta de recursos humanos habilitados para o setor administrativo, também afeta a capacidade para a realização do trabalho de gestão escolar, incluindo fatores

como o fornecimento de merenda escolar e segurança, são escassos (PABIS, 2022, p. 35).

Alguns desses problemas são fáceis de identificar, e segundo Pabis (2022) têm sido questões de longa data, enquanto outros são novos, causados por avanços na tecnologia, mudanças nas políticas e mudanças gerais que acontecem com o tempo. Os alunos de hoje cresceram usando a tecnologia e passaram a esperá-la na sala de aula, mas há discussões sobre o papel que a tecnologia deve desempenhar na educação, por exemplo. A tecnologia precisa entrar na sala de aula para acompanhar as demandas de aprendizado do século XXI. As escolas que já estão sem orçamento podem encontrar um desafio intransponível em conseguir financiamento para trazer computadores e outras formas de tecnologia para suas aulas (SILVA *et al.*, 2022).

A criação de um ecossistema de políticas educacional, onde o conhecimento e as habilidades de pessoas de vários setores possam interagir e produzir resultados de valor comum pode ser o único caminho para a criação de uma governança pragmática de educação. Para adicionar uma perspectiva pragmática à educação, deve ser interpretado de acordo com os diferentes contextos escolares (SANTOS, 2019).

Compreender como funcionam os processos de mudança, o papel de uma determinada escola e o papel de si mesma na comunidade pode ajudar a determinar os objetivos da escola contemporânea, ao mesmo tempo, trabalhar com diversidade na qual está inserida. Essa mudança é imperativa. Como um termo abrangente, “política pública” representa todos os principais problemas enfrentados, da desigualdade de renda às escolas com baixo desempenho. A forma como a educação será destinada a próxima geração ajudará a determinar a eficácia de respostas a essas questões (AGUIAR; VIOL, 2022).

Se por um lado, as escolas são vistas como tecnocráticas demais, aparentemente mal equipadas e não sintonizadas com as realidades políticas e sociais. Por outro, tem sido considerada alheias à solução de problemas públicos, esperando uma resolução às demandas de estudantes que se tornaram mais diversificadas. Há um descompasso crescente entre os currículos ensinados nas escolas e as habilidades exigidas sem a identificação de problemas subjacentes que impedem os alunos de aprender (CALZAVARA; HENNING, 2022).

Em parte, se deve ao fato de que os problemas podem mudar consideravelmente de região para região. Muitas áreas do país estão enfrentando salas de aula que estão literalmente se esgotando. Os estudantes que vivem no nível de pobreza ou abaixo tendem a ter as maiores taxas de evasão. As escolas conhecem essas verdades e, apesar dos esforços para fornecer aos alunos os fundamentos

básicos, as políticas públicas e os legisladores sabem que simplesmente não há o suficiente para todos (CARVALHO; SANTOS JÚNIOR, 2020).

Além disso, a estrutura familiar também desempenha um papel na capacidade do professor de ensinar os alunos. O ambiente familiar e aquilo que está acontecendo em casa afetará a propensão do aluno a aprender. Fatores como divórcio, pais solteiros, pobreza, violência e muitas outras questões são desafios que um aluno traz para a escola todos os dias (CARVALHO; PIO, 2017).

Há, portanto, segundo Capez (2006) um consenso crescente de que as escolas são responsáveis por promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos e suas habilidades cognitivas. A atenção voltada a aprendizagem socioemocional se concentra em ajudar os alunos a desenvolver as habilidades para identificar seus pontos fortes, gerenciar suas emoções, estabelecer metas, mostrar empatia, tomar decisões responsáveis e construir e manter relacionamentos saudáveis.

Segundo Capez (2006, s/p), revisitar o vínculo gestão-política, enfatizando uma política educacional e escolas verdadeiramente voltadas para o bem público, e enfatizando que a o espaço escolar é mais do que um conjunto de ferramentas e processos padronizados, que envolve pessoas com seus potenciais e papéis a desempenhar na sociedade, que por determinadas condições de ordem social, econômica, cultural e educativo estão sendo descaracterizadas dos “propósitos consubstanciados nos proponentes da educação como processo formativo e informativo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito fundamental da educação é oferecer ao homem subsídios culturais que permitam estimular as mudanças internas do seu ser, e exigidas pelo dinamismo em que a educação valoriza o domínio do homem sobre o natural, e tenta adequá-lo ao meio em que vive, ao progresso social e a comunidade a qual está inserido. Neste sentido, é refletida pela liberdade social, enquanto a liberdade social é considerada como um elemento fundante para uma sociedade, efetivamente voltada ao senso de respeito, cooperação, tolerância, paz, igualdade e responsabilidade.

Com efeito, não se trata de pensar a escola como uma estrutura que atua apenas para ensinar e aprender, a visão é transformar as escolas em centros de reflexão significativa para atender de forma mais construtiva aos requisitos em constante evolução da sociedade. Isso permite entender que o objetivo desta instituição é atender com eficiência às necessidades da sociedade, possibilitando e orientando que os alunos entrem em contato com a realidade (material, mental e transcendental) e fornecendo oportunidades para que eles desfrutem de interação e experiências práticas.

Nota-se que essa formulação implica que as escolas devem ser espaços de aprendizagem nos quais um processo de autoeducação, autoaprendizagem e partilha de conhecimento pode ser facilitado. Em outros termos, a escola deve ser considerada como um processo que prepara as pessoas para uma vida correta e produtiva, impactando positivamente a vida do aluno, sem inundá-los com informações desconexas que possuem apenas uma relevância, que por muitas vezes, é arbitrariamente elaborada e imposta às crianças. Neste sentido, a escola pode atuar como orientação ao conhecimento, expandindo em harmonia com a natureza única de cada aluno, figurando o crescimento gradativo e a troca de informações entre os envolvidos.

Por fim, acredita-se que para atender e alcançar às diversas necessidades de todos os alunos, abrangendo diferenças de gênero, etnia, histórico socioeconômico é imprescindível, além de uma forte conexão entre o espaço escolar, incluindo abordagens e promoção do envolvimento da comunidade e da família no contexto educacional, são fatores que contribuem para a efetivação de políticas públicas de educação resilientes e voltadas ao desenvolvimento social, econômico, cultural e ambiental de um país. Conjugado a isso, para alcançar mudanças significativas na expansão da inclusão social, a proteção e a educação formal têm por premissa, incentivar a cooperação em todos os níveis sociais e, em sua essência, o cultivo da reflexão e avaliação ética para o exercício da responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Larissa Walter Tavares de; VIOL, Giovanna Cristina Gomes de Melo; SILVA, André Tomé da. Método PREMERE: caminhos tangíveis para a educação contemporânea. In: VIII Congresso Nacional de Educação - CONEDU, v. 2, p. 1971-1988, 2022.

ALVES, Edson Ferreira. Diálogos com Pierre Bourdieu e Passeron sobre o sistema de ensino e suas (im) possibilidades. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 22, n. 42/44, p. 121-137, abr., 2017.

ARAÚJO, Franciéli Cavalheiro de; ALVES, André Luciano. De que forma a educação trata as desigualdades sociais. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v.8, n.03, p. 701-719, mar., 2022. Eletrônica de Educação, v. 13, n. 3, p. 873-902, set./dez. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá - uma experiência de Charter School? Maringá: Eduem, 2021.

BARROSO FILHO, Geraldo. Universalização da escola pública do “para que?” ao “quanto?”. Revista Contexto & Educação, ano 15, n. 59, p. 7-20, jul./set., 2000.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. Texto livre e a livre expressão. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparrecida Dias Lacerda de. (Orgs.). Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas em movimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 307p. p. 171-196.

BRASIL. Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824). Carta de Lei de 25 de março de 1824. 1824. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 12 ago. de 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre "público" nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018. Revista

[_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 ago. de 2022.

BRASIL. Conheça a história da educação brasileira. Ministério da Educação. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 ago. de 2022.

CALZAVARA, Adriana Akemi Kikuchi; HENNING, Leoni Maria Padilha. Educação democrática e educação para a democracia nos dias atuais. Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 27, n. 1, p. 1-12, 2022.

CAPEZ, Fernando. As lacunas da política educacional brasileira. 2006. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-34/as-lacunas-da-politica-educacional-brasileira/>. Acesso em: 30 set. 2022.

CARDOZO, Jacimara Ribeiro Merizio. Do aluno-função ao sujeito-autor nas lacunas da BNCC: apresentação de um instrumento de avaliação textual. *Brazilian Journal of Development*, v. 8, n. 4, p. 32496–32516, mar., 2022.

CARVALHO, Francisco João de Deus de; SANTOS JÚNIOR, Alcides Leão. Políticas públicas para educação superior e criação de novas IFES: revisão sistemática. *Planejamento e Políticas Públicas – PPP*, n. 55, p. 11-25, jul./set., 2020.

CARVALHO, Jéssica Kelly de Sousa. Jean Jacques Rousseau: uma proposta de educação para a cidadania nos dias atuais. *Caderno do NEFI*, v. 1, n. 1. p. 40-48, 2021.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em pedagogia do oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 11, p. 169-195, jan./jun., 2006.

CUSTÓDIO, Robson Pontes. Os fundamentos para uma sociedade livre e a função da educação na moralidade subjetiva e na moralidade objetiva em Hegel. *Polymatheia Revista de Filosofia*, Fortaleza, v. 15, n. 1, p. 26-37, jan./ jul., 2022.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 1, p. 245-257, 2016.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERNANDES, Claudio Domingos. Educação, democracia, gestão democrática. *Revista Cactácea*, v. 02, n. 05, p. 71-85, jul., 2022.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. A educação na Constituinte de 1823. In: ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, p. 1-6, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/201901/15482063710bd84294409538463e3_07b_09345c8d2.pdf. Acesso em: 12 ago. de 2022.

FILLOUX, Jean-Claude. Émile Durkheim. Tradução Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. *Revista Marx e o marxismo*, v.8, n.14, p. 15-35, jan./jun., 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. Comunicado de imprensa. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 26 set. 2022.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez, 1995.

GADELHA, Hugo Sarmento; et al. Análise da efetividade constitucional do direito à educação em tempos de pandemia de Covid-19 no Brasil. *Research, Society and Development*, v. 11, n.1, e5511120379, p. 1-7, 2022.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma reescrita. *Revista Educação em Questão*, v. 28, n. 14, p. 121-146, 2007.

GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; POLON, Sandra Aparecida Machado. Desafios e proposições na educação em tempos de complexidades. In: GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; POLON, Sandra Aparecida Machado. (Orgs.). *Educação em tempos de complexidades: desafios e proposições*. Maringá/PR: Uniedusul, 2022. 161 p. Cap. 1. p. 6-12.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZÉBIOS FILHO, Antônio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos sobre Educação*, v. 4, n. 2, p. 39-48, 2005.

HENNING, Leoni Maria. Anísio Teixeira e o “direito à educação” – ideias que evocam Dewey e inspiram Freire. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 33, e20200033, p. 1-25, 2022.

IVASHITA, Simone Burioli. Fontes para a história da educação: a importância dos arquivos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 58, p. 68-77, set., 2014.

LEVIN, Henry M. Educational opportunity and social inequality in Western Europe. *Social Problems, Society for the Study of Social Problems, Inc.*, v. 24, n. 2, p. 148–172, dec., 1976.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARASCHIN, Mariglei Severo. *Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?* 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MARTINS, André. Formulações da classe empresarial para a formação humana. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, p. 291-213, jul./dez., 2015.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado da educação pública no Império (Paraná província). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.), *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG Edições, 1999. p. 87-94.

OLIVEIRA, Carlos Alexandre Firme de; OLIVEIRA, Luana Pricila Vieira; RAMOS, Vívian Kelly Trindade. Educação com foco nas múltiplas inteligências. *Revista Científica Multidisciplinar - RECIMA21*, v. 3, n. 2, e321086, p. 1-11, 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A Constituição de 1988 e o direito à educação. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED*, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br>. Acesso em: 13 ago. de 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. Education policy outlook Brazil. 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>. Acesso em: 26 set. de 2022.

PABIS, Nelsi Antonia. Anos iniciais do ensino fundamental: desafios, possibilidades e formação de professores. In: GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; POLON, Sandra Aparecida Machado. (Orgs.). Educação em tempos de complexidades: desafios e proposições. Maringá/PR: Uniedusul, 2022. 161 p. Cap. 3. p. 23-36.

PALHARES, José Augusto; AFONSO, Almerindo Janela. (coord.). Infância(s) e juventude(s) na sociedade e educação contemporâneas. Braga: Editing Place Braga, 2022. 1153 p. p. 7.

PAVAN, Rafael. O modelo de financiamento da educação e os princípios da administração pública: aproximações e distanciamentos. 2016. 79 p. Projeto Tese, Programa de Doutorado em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 2016.

PEREIRA, Adriana Soares; et al. Metodologia da pesquisa científica. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. e-book. 119 p.

SANTOS, Adriana Ramos; GROTTI, Giane Lucélia; RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. Educação do campo: marcas de desigualdades sociais e educacionais. In: VIII Congresso Nacional de Educação - CONEDU, v. 2, p. 625-645, 2022.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, p.1-15, jan., 2019.

SILVA, Luisa de Marilac de Castro. Escola de Aprendizizes Artífices do Rio Grande do Norte: entre o desejável e o possível. 2016. 160 F. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SILVA, Vergas Vitória Andrade da; et al. O papel da escola como reprodutora das desigualdades sociais e sua atualização no contexto pandêmico da Covid-19. Revista Perspectiva Sociológica, n. 29, n. 29, p. 20-35, 2022.

SOUSA, Atair Silva de. Os pactos sociais e os movimentos sociais em oposição à perspectiva liberal por meio da educação libertadora. Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN), v. 5, n. 1, p. 1-15, out., 2021.

SOUZA, Paulo N. P. de. Educação na Constituição e outros estudos. São Paulo, Pioneira: 1986.

SUNDFELD, Carlos Ari; ROSILHO, André. Direito e políticas públicas: dois mundos? In: SUNDFELD, Carlos Ari; ROSILHO, André (Orgs.). Direito da regulação e políticas públicas. São Paulo: Malheiros, 2014. p. 45-79.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas de aprendizagem. Educar em Revista, Curitiba, UFPR, v. 36, e76120, p. 1-22, 2020.

TENÓRIO, Nivaldo Corrêa. O Ensino no Brasil: da República Velha à Reforma Francisco Campos - uma releitura. Revista Espaço Acadêmico, v. 92, p. 1-7, 2009.

TENÓRIO, Stefanie Sônia Alves; FERREIRA, Fausta Maria Emília de Carvalho; SOUZA, Débora Quetti Marques. Políticas públicas educacionais e as desigualdades sociais e digitais em tempos de pandemia. Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação, v. 1, n. 1, p. 83-99, 2021.

TV SENADO. Busca ativa escolar: como aproximar crianças das escolas? Tema em discussão no Senado. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sjbbchD5Byw>. Acesso em: 26 set. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, INCLUSIVE EDUCATION. All Means All- Global Education Monitoring Report 2020. Paris, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>. Acesso em: 26 set. 2022.

NOTAS

Nota 1

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

Nota 2

A primeira experiência parlamentar brasileira foi a Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, instalada em 3 de maio de 1823, no Rio de Janeiro. Essa data deu origem ao Dia do Parlamento.

Nota 3

Ipsis litteris:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte. [...].

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. [...] (BRASIL, 1824).

Nota 4

Ipsis litteris:

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

Artigo 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Artigo 208: O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Artigo 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Artigo 213: Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

- I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. (BRASIL, 1988).

Nota 5

A legislação é alterada (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Art. 35-A§ 4º), passando a ser obrigatório nos currículos do ensino médio o estudo da língua inglesa, sendo optativa a oferta de outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol.

Capítulo 8



10.37423/231008334

APRENDIZAGEM GAMIFICADA NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Dione Maria Setti Frizon

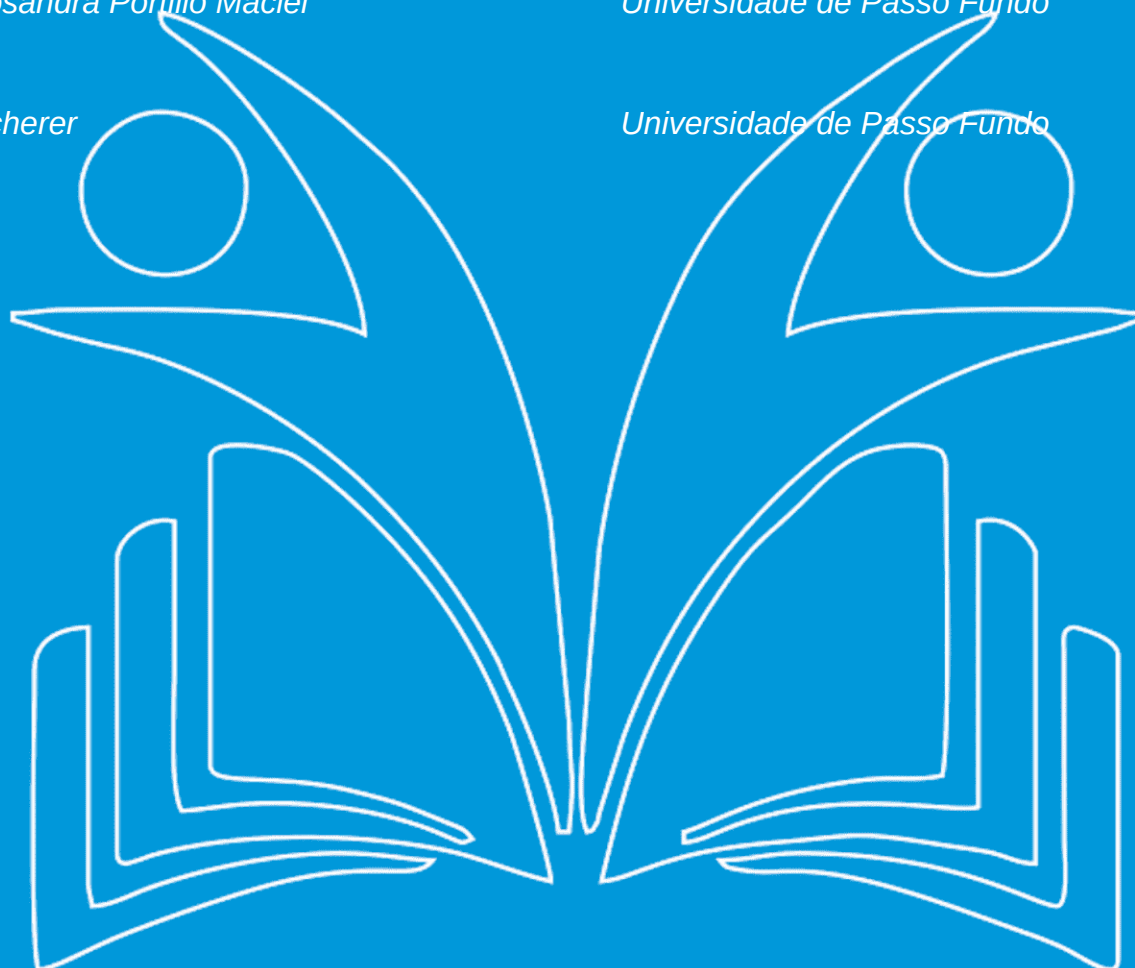
Universidade de Passo Fundo

Estélvia Rosandra Portilio Maciel

Universidade de Passo Fundo

Fabiana Scherer

Universidade de Passo Fundo



Resumo: A gamificação como recurso de aprendizagem vem ganhando espaço na educação, e em ambientes interativos como as salas de aula, apresentam a oportunidade de evoluir o processo de ensino por meio da incorporação da gamificação para cumprir os objetivos de aprendizagem. Este artigo busca investigar a eficácia da gamificação no processo de aprendizagem no ensino superior, por meio de uma revisão sistemática da literatura, realizada nos bancos de dados *Scientific Electronic Library Online* (Scielo); *Scopus* e *Educational Resources Information Center* (ERIC), cujo período de abrangência foi de 2018 a 2021. Foram identificadas 71 publicações, em português e inglês, que possibilitaram entender que a gamificação nas rotinas de aprendizado pode ser uma ferramenta eficaz, capaz de tornar a aprendizagem mais motivadora, trabalhar a competência e habilidades, além de melhorar o desempenho, engajamento e comunicação dos acadêmicos. Além disso, a aplicação da gamificação no ensino superior incentiva a aprender com mais eficiência, a construir conexões, melhorando a comunicação, organização e emprenho. Os resultados desta revisão permitem afirmar que o método é eficaz, enraizado na estrutura motivacional da aprendizagem experiencial, como uma abordagem educacional contemporânea que aproveita sistematicamente os vários elementos e características da cultura dos jogos.

Palavras-chave: Ensino superior. Gamificação no ensino. Metodologias ativas. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A educação é um mecanismo que permite aos alunos adquirir conhecimentos e desenvolver competências, sendo um fator fundamental no desenvolvimento do ser humano e da sociedade. No entanto, nem todas as pessoas aprendem da mesma maneira ou na mesma velocidade; com o surgimento de tecnologias emergentes, como a gamificação, desenvolveram-se práticas pedagógicas inovadoras, promovendo flexibilidade e aprendizagem ativa.

Neste contexto, a gamificação é uma técnica que propõe dinâmicas associadas ao design de jogos no ambiente educacional, a fim de estimular e ter interação direta com os alunos, permitindo que eles desenvolvam significativamente suas competências curriculares, cognitivas e sociais (MENEZES, 2016). Refere-se ao uso de técnicas para engajar os acadêmicos, motivar sua ação e promover o aprendizado e a resolução de problemas. Isso gera um sentimento de empoderamento em sua forma de trabalhar para realizar tarefas, tornando-os mais atrativos e promovendo o trabalho cooperativo, o esforço e outros valores positivos típicos dos jogos (BRANDÃO et al., 2019).

Ao projetar estratégias de gamificação, é importante encontrar motivações intrínsecas que mantenham os usuários engajados. Esse conceito está relacionado à Teoria da Autodeterminação, onde existem três necessidades psicológicas: autonomia (a medida em que uma ação realizada por um indivíduo vem de seus próprios interesses), competência (o sentimento de capacidade e de executar uma tarefa até certo nível) e relacionamento com os outros (o sentimento de habilidade e de executar uma tarefa até certo nível) (FEICHAS; SEABRA; SOUZA, 2021).

Outra definição de gamificação, menciona que seus objetivos são incentivar o desenvolvimento de comportamentos específicos, razão pela qual a gamificação pode motivar os alunos a realizar sua competência de forma lúdica com o objetivo aumentar seu desempenho, melhorar suas habilidades sociais e colaboração em equipe (MENEZES; BORTOLI, 2018).

Além disso, os elementos do jogo possuem uma influência positiva na motivação e participação dos alunos, proporcionando igualmente, aos professores o treinamento sobre a metodologia e sua aplicação ao contexto de sala de aula, bem como planejar e selecionar os jogos ou os seus elementos de forma adequada ao propósito (FEICHAS; SEABRA; SOUZA, 2021).

E embora, várias definições de gamificação possam ser encontradas em vários campos da literatura, como negócios, educação e tecnologia da informação, uma definição comumente aplicada é a de Souza et al. (2020) que define gamificação como o uso de elementos do jogo em contextos não

relacionados a jogos. Isso implica que, mesmo que os elementos do jogo sejam usados em um determinado contexto (como a educação), não deve haver a intenção de criar um jogo.

A partir do exposto, este artigo busca investigar a eficácia da gamificação no processo de aprendizagem no ensino superior. Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, cujas questões de interesse, são: Q1: Existe evidência empírica para a eficácia da aprendizagem gamificada no ensino superior? e Q2: Quais as principais vantagens obtidas no processo de aprendizagem com a gamificação no ensino superior?

MÉTODO DE PESQUISA

O propósito desta Revisão Sistemática da Literatura foi investigar a eficácia da gamificação no processo de aprendizagem no ensino superior. Além disso, explora as principais vantagens obtidas com a gamificação e a sua implementação em sala de aula nas Instituições de Ensino Superior. A metodologia utilizada na pesquisa foi desenvolvida pela adaptação do método proposto por Kitchenham e Charters (2007) e Feichas, Seabra e Souza (2021), consistindo desta forma em um protocolo pré-estabelecido que assume questões de interesse, busca e seleção dos repositórios, além da execução, aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e extração dos dados.

Assim, as questões de interesse têm como propósito principal fornecer uma visão sobre eficácia da gamificação no processo de aprendizagem no ensino superior, conforme estabelecido abaixo:

- a) **Q1: Existe evidência empírica para a eficácia da aprendizagem gamificada no ensino superior?**
- b) **Q2: Quais as principais vantagens obtidas no processo de aprendizagem com a gamificação no ensino superior?**

Para delinear o escopo da pesquisa foram estabelecidos alguns critérios para garantir a confiabilidade e a viabilidade da execução da revisão, permitindo o acesso aos dados e a abrangência do estudo. Uma busca sistemática da literatura foi realizada nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (Scielo); *Scopus* e *Educational Resources Information Center* (ERIC), cujo período de abrangência foi de 2018 a 2021. A data inicial foi escolhida de modo a obter as publicações mais recentes sobre o tema. Para a realização da pesquisa foi selecionado os idiomas em português e inglês, devido ao fato de ser adotado pela grande maioria das conferências e periódicos. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: gamificação (and gamification), lúdico (and playful), metodologias ativas (and active

methodologies) e ensino superior (and university education). Como cada repositório possui suas peculiaridades e especificações, a expressão de busca variou para cada um.

O processo de seleção ocorreu em três etapas, a saber: a primeira etapa envolveu a catalogação dos dados coletados e a exclusão de falsos positivos, ou seja, remoção das publicações com temas que não se relacionavam ao objetivo da pesquisa. Na segunda etapa, foram lidos os resumos e aplicados critérios de exclusão (CE) e critérios de inclusão (CI). Na terceira etapa, foram lidos os textos completos, aplicados os CE e CI, e extraídos os conceitos de gamificação abordados. Os CI podem ser vistos no Quadro 1 e os CE podem ser consultados no Quadro 2.

Quadro 1 – Conjunto de critérios de inclusão (CI).

Critério	Descrição
CI-01	Publicações que evidenciam a eficácia da aprendizagem gamificada no ensino superior (questão Q1).
CI-02	Publicações que descrevem as vantagens obtidas no processo de aprendizagem com a gamificação no ensino superior (questão Q2).
CI-03	Publicações que possuam evidências empíricas.
CI-04	Publicações nos idiomas em português e inglês.

Fonte: a autora (2022).

Quadro 2 – Conjunto de critérios de exclusão (CE).

Critério	Descrição
CE-01	Não foram selecionadas publicações que apenas descreviam o desenvolvimento de atividades de aprendizagem gamificadas em contextos educacionais sem relatar os efeitos de suas intervenções.
CE-02	Não foram selecionadas publicações que não respondam a pelo menos uma das questões Q1 e Q2.
CE-03	Não foram selecionadas publicações que apenas focavam em design de game, trabalhos incompletos, tutoriais, cursos, workshops e similares.
CE-04	Não foram selecionadas publicações como documentos técnicos sobre game.
CE-05	Não foram aceitas publicações duplicadas.
CE-06	Não foram aceitas publicações que não estejam disponíveis por completo para <i>download</i> .
CE-07	Não foram aceitas publicações fora do período de abrangência.

Fonte: a autora (2022).

Em relação a execução da pesquisa, as buscas foram estabelecidas da seguinte maneira: primeiramente, foi realizada uma busca manual nas bases de dados listando as publicações relacionadas aos elementos de gamificação mais utilizados para fins da educação e a sua eficácia no processo de aprendizagem no ensino superior. Após a definição da expressão de busca (Quadro 3), foi iniciada a extração das publicações e a estratégia adotada foi o processo de bola de neve ou *snowballing* seguindo as diretrizes de Kitchenham e Charters (2007).

Quadro 3 – Expressões de busca nos repositórios.

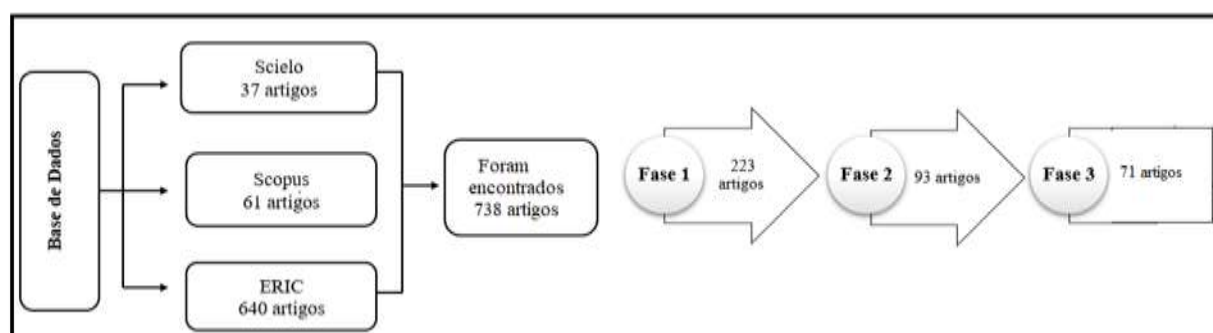
Repositório	Expressão de Busca
Scielo	(Gamificação na educação; lúdico no ensino superior; metodologias ativas e ensino superior (resumo, palavras-chave, título, autor and abstract, keywords: title and author).
Scopus	(Gamificação na educação; lúdico no ensino superior; metodologias ativas e ensino superior (resumo, palavras-chave, título, autor and abstract, keywords: title and author).
ERIC	(Gamification and playful and active methodologies and university education - abstract, keywords: title and author).

Fonte: a autora (2022).

RESULTADOS

A busca realizada com as expressões descritas no quadro 3, retornou um total de 738 publicações, distribuídas entre os repositórios da seguinte maneira: Scielo – 37; Scopus - 61; ERIC – 640. Contudo, nem todas as publicações disponíveis estavam alinhadas com a questão de pesquisa, sendo então submetidas a uma seleção de acordo com o propósito deste estudo (Figura 1).

Figura 1: Metodologia de busca da revisão sistemática.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na primeira fase, foram removidas as publicações com temas que não se relacionavam ao objetivo da pesquisa, e a amostra foi reduzida para 223 publicações. Na segunda fase, foi realizada a leitura de 93 resumos das publicações, sendo aplicados os CE, removendo do levantamento 22 artigos. Para a terceira fase, foram selecionadas 71 publicações, e para cada uma das publicações restantes foi realizada a leitura completa do texto. Com os critérios aplicados, no total foram removidas 569 publicações no total, sendo selecionadas 71 para serem analisadas e discutidas neste trabalho. As publicações selecionadas foram tabuladas no quadro 4, que contém as principais informações extraídas de cada trabalho: título, ano da publicação, autores, estando todas elas disponíveis no documento de controle.

Quadro 4: Catálogo de publicações.

ID	Título	Ano	Autores
1	Formação continuada em contexto híbrido e multimodal: ressignificando práticas pedagógicas por meio de projetos de aprendizagem gamificados.	2018	BERSCH, M. E; SCHLEMMER, E.
2	Uso de gamificação para o ensino de informática em enfermagem.	2018	CASTRO, T. C; GONÇALVES, L. S.
3	Gamification design for tutor education in an online course.	2018	CAVALCANTI, C. C; FILATRO, A; PRESADA, W. A.
4	Gamify online courses with tools built into your learning management system (LMS) to enhance self-determined and active learning.	2018	CHENG-CHIA, C-C; et al.
5	Gamified learning activities in a teacher education course.	2018	KARATAS, E.
6	Meaningful gamification and students' motivation: a strategy for scaffolding reading material.	2018	LING, L. T. Y.
7	Gamificação e seus potenciais como estratégia pedagógica no ensino superior.	2018	MARTINS, C; GIRAFFA, L. M. M; LIMA, V. M. do R.
8	Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação.	2018	ORLANDI, T. R. C; DUQUE, C. G ; MORI, A. M.
9	A playful approach to fostering motivation in a distance education computer programming course: behaviour change and student perceptions.	2018	PILKINGTON, C.
10	Emotional responses to innovative science teaching methods: acquiring emotional data in a general science teacher education class.	2018	SANCHEZ-MARTIN, J; CAÑADA-CAÑADA, F; DÁVILA-ACEDO, A. A.
11	Gamificação como experiência de aprendizagem: uma pesquisa-ação no curso de Administração em Fortaleza/CE.	2018	SILVA, K. T. M. da; MASCARENHAS, I. P.
12	O estado da arte das práticas de gamificação no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior.	2018	VIEIRA, A. de S; et al.
13	Complex gamification platform based on moodle system.	2019	BARNA, B; FODOR, S.
14	Using gamification in a teaching innovation project at the University of Alcalá: a new approach to experimental science practices.	2019	CARRILLO, D. L; et al.
15	Uso do Kahoot e de estratégia de gamificação no ensino superior: relato de experiência da aplicação do Peer instruction como metodologia de ensino.	2019	CAVAIGNAC, S; GOOUVEIA, L. B; REIS, P.
16	Definindo espaços de educação criativa no ensino superior de administração através de mecanismos de cocriação de valor.	2019	CHIM-MIKI, A. F; CAMPOS, D. B; MELO, L. S. A. de.
17	Developing competences of public management and administration specialists: implementation of foreign experience in Ukrain.	2019	MELNYCHENKO, A; AKIMOVA, O.
18	Gamificação como alternativa de ensino e interação com a sociedade.	2019	MELLO, J. A. V. B; et al.
19	What do prospective teachers think about educational gamification?	2019	PEKTAŞ, M; KEPCEOĞLU, I.
20	Planning gamification strategies based on user characteristics and DM: a gender-based case study.	2019	TODA, A. M; et al.
21	The feasibility and expediency of gamification activities in higher education.	2019	VINICHENKO, M. V; et al.
22	Nonscientific University Students training in general science using an active-learning merged pedagogy: gamification in a flipped classroom.	2019	ZAMORA-POLO, F; et al.
23	Gamification as a tool for stimulating the educational activity of students of Higher Educational Institutions of Ukraine and the United State.	2019	ZVARYCH, I; et al.
24	Designing effective gamified learning experiences.	2020	AN, Y.
25	Forming tourism higher school students' readiness for foreign language communication in Ukraine tertiary level.	2020	BABUSHKO, S. R; HALYTSKA, M. M; SOLOVEI, M. I.
26	Qual a percepção dos estudantes em relação às atividades gamificadas? um estudo sobre motivação no ensino superior.	2020	BORTOLOTO, G. T; STAFUSA, V. M.
27	Semiformação e inteligência artificial no ensino.	2020	CAMPOS, L. F. A. de A; LASTÓRIA, L. A. C. N.

28	Gamifying the 9 events of instruction with different interactive response systems: the views of social sciences teacher candidates.	2020	ÇETIN, E; SOLMAZ, E.
29	Audience response software as a learning tool in university courses.	2020	DÍEZ-PASCUAL, A. M; DÍAZ, M. P. G.
30	Gamificação como ferramenta de apoio no ensino de práticas na Educação Ambiental.	2020	DUARTE, A. D; et al.
31	Kahoot! no Ensino Superior: razões para a gamificação das aulas por meio de uma ferramenta digital de Quizzes.	2020	ESPIG, A; DOMINGUES, M. J. C. de S.
32	Opinião dos discentes de cursos técnicos sobre a aplicação da gamificação: Plataforma Kahoot.	2020	GIORDANO, C. V; SIMÕES, F. A. N; CARVALHO, F. L. de.
33	As metodologias ativas e a docência para a educação profissional científica e tecnológica.	2020	MATOS, M. A. E. de; SÁ, C. G. P. de.
34	Um chefão no ensino superior: olhar enunciativo sobre a gamificação no ensino de gêneros textuais.	2020	OLIVEIRA, A. M. de; SILVA, S.
35	The effect of gamification activities on students' academic achievements in social studies course, attitudes towards the course and cooperative learning skills.	2020	ÖZTÜRK, Ç; KORKMAZ, Ö.
36	A gamificação aplicada à formação inicial de professores de física em três opções metodológicas.	2020	SILVA, A. C. da; FORTUNATO, I.
37	Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores.	2020	QUAST, K.
38	Proposta de um framework para o emprego de gamificação em atividades presenciais nos processos de ensino e de aprendizagem.	2020	TROMMER, T; et al.
39	Gamifying portuguese language learning: a case study examining a quest-based website to prompt oral production and interaction in learners of portuguese L2.	2020	XAVIER, C. C. M.
40	Ressignificando o engajamento acadêmico com práticas letradas de gamificação.	2021	ALEXANDRE, G. G.
41	Gamificando metodologias ativas no ensino superior: práticas de formação inicial em pesquisa científica.	2021	ANTUNES, J; RODRIGUES, E. S. J.
42	Reflexões sobre o valor da gamificação para o processo de ensino e aprendizagem.	2021	COSTA, F. A.
43	Analysis of creative thinking skills development under active learning strategies.	2021	FORTE-CELAYA, J; IBARRA, L ; GLASSERMAN-MORALES, L. D.
44	Gamification in genetics: effects of gamified instructional materials on the stem students' intrinsic motivation.	2021	FUNA, A. A; GABAY, R. A. E; RICAFORT, J. D.
45	Gamificação como um processo de mudança no estilo de ensino aprendizagem no ensino superior: um relato de experiência.	2021	FRAGELLI, T. B. O.
46	Utilising online gamification to promote student success and retention in tertiary settings.	2021	HARRINGTON, I; MELLORS, M. J.
47	Brazilian and Spanish mathematics teachers' predispositions towards gamification in STEAM education.	2021	LÓPEZ, P. RODRIGUES-SILVA, J; ALSINA, Á.
48	Gamificação no ensino superior: uma análise de estudos acadêmicos realizados em Portugal e no Brasil.	2021	MARQUES, G. D; COSTA, F. A.
49	A conceptual model of analogue gamification to enhance learners' motivation and attitude.	2021	MEE, R. W. M; et al.
50	Prospective preschool and primary school teachers' knowledge and opinion about gamification.	2021	OPRIS, E-T; BÁLINT-SVELLA, É; ZSOLDOS-MARCHIŞ, I.
51	Triggering students' learning autonomy using the combination of m-learning and gamification: a case study at Nguyen tat Thanh University.	2021	PHAM, L. L. N; NGUYEN, H. T; LE, V. T. K.
52	Active student learning through gamification in a learning management system.	2021	RAHARJO, S. R; HANDAYAN, P. W; PUTRA, P. O. H.
53	Assessoramento estudantil na EAD por meio da ABP e gamificação: questionando a ausência de orientação educacional ativa no ensino superior.	2021	SOARES, L. R.
54	An initial sustainable e-learning and gamification framework for higher education.	2021	SOFIADIN, A; AZUDDIN, M.
55	State of research on gamification in education: a bibliometric survey.	2021	SWACHA, J.

56	Análise de jogos e recursos gamificados utilizados para mediar o processo de ensino-aprendizagem de docentes em curso de formação.	2021	VENTURA, L. M; et al.
57	Exploring a gamified learning tool in the ESL Classroom: the case of Quizizz.	2021	YUNUS, C. C. A ; HUA, T. K.
58	Gamification and a low-cost laboratory equipment aimed to boost vapor compression refrigeration learning.	2022	ARANGUREN, P ; et al.
59	É brincando que se aprende! Uso de jogos educativos como estratégia na construção do conhecimento em Assistência Farmacêutica.	2022	FAUSTINO, V. L; SANTOS, G. B. dos; AGUIAR, P. M.
60	Formation of students' communicative competence through game technology.	2022	KARGASH, A; et al.
61	Percepções dos alunos de pós-graduação em face da gamificação em sala de aula com Quizizz.	2022	MAGADÁN-DÍAZ, M; RIVAS-GARCÍA, J. I.
62	Gamificação como estratégia para o ensino e aprendizagem de engenharia.	2022	MARQUES, C. T; GALANTE, J. A.
63	Implementation of gamification principles into higher education.	2022	PAL'OVÁ, D; VEJÁČKA, M.
64	Elaboration and validation of the scale to measure the experience on gamification in education (EGAMEDU).	2022	PARRA-GONZÁLEZ, M. H; et al.
65	Ludic digital culture: reflections on the habits of students of the education course in LD.	2022	PINHEIRO, A. J. M; BIANCHINI, L. G. B; OLIVEIRA, M. R. F. de.
66	Comparing gamification models in higher education using face-to-face and virtual escape rooms.	2022	POZO-SÁNCHEZ, S; LAMPROPOULOS, G; LÓPEZ-BELMONTE, J.
67	Gamification as a teaching method to improve performance and motivation in tertiary education during COVID-19: a research study from Mexico.	2022	RINCON-FLORES, E. G; MENA, J; LÓPEZ-CAMACHO, E.
68	A gamificação como design instrucional.	2022	STUDART, N.
69	Investigating pre-service teachers' behavioral intentions to use Web 2.0 gamification tools.	2022	TURAN, Z; KUCUK, S; KARABEY, S. C.
70	Digital Game-Based Learning (DGBL): the voice of EFL University Students and Teacher	2022	UMAMAH, A; SAUKAH, A.
71	Didactic strategy mediated by games in the teaching of mathematics in first year engineering students.	2022	ZABALA-VARGAS, S. A; et al.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A Revisão Sistemática empregada nesta pesquisa investigou os elementos de gamificação mais utilizados para fins da educação e a sua eficácia no processo de aprendizagem no ensino superior relatado em cada publicação, classificando os resultados em 'positivo', 'negativo' e 'neutro' (Quadro 5). Foi considerado como impacto 'positivo' a pesquisa que obteve alguma vantagem, por exemplo, melhoria no engajamento dos estudantes; 'negativo' quando se verificou alguma desvantagem, por exemplo, diminuição do desempenho dos estudantes; e 'neutro' quando não apresentou vantagem ou desvantagem, face ao método tradicional de ensino.

Quadro 5 - Impacto da gamificação na aprendizagem.

Positivo (abordagens)	n
Motivação: engajamento e progressão individual e em grupo, segurança, foco, autonomia, sensação de progresso, melhor desempenho, competência, imersão e interação social, etc.	30
Aumento do nível de comunicação, autoavaliação e organização.	14
Facilidade de uso, participação, atenção, raciocínio, conhecimento prático, interação, dinamicidade, progressão, competição, conexão.	5
Experiência de aprendizado eficaz, resposta emocional positiva.	4

Valorização do aluno pelo esforço do professor em inovar as atividades; experiências agradáveis de jogar; elementos de jogo encorajadores; interesse nos tópicos; utilidade do conhecimento adquirido no futuro; e um sentimento de pertencimento e autovalor.	2
Curiosidade/pensamento crítico/geração ativa de conhecimento.	1
Envolvimento, equidade educacional, desenvolvimento de habilidades, engajamento, bem-estar e aprendizagem ao longo da vida.	1
Favorece a interdisciplinaridade.	1
Negativo (abordagens)	
Adaptação, cronograma, dificuldade de foco.	2
Desapontamento com as atuações.	1
Desmotivação.	1
Dificuldade no processo de ensino/aprendizagem.	1
Falta de conhecimento metodológico de alguns professores.	1
A gamificação abrangente traz um risco maior na obtenção de eficiência.	1
Impaciência, imediatismo e intolerância.	1
Indisposição.	1
Tédio.	1
Neutro	3
Total	71

Fonte: elaborado pela autora (2022).

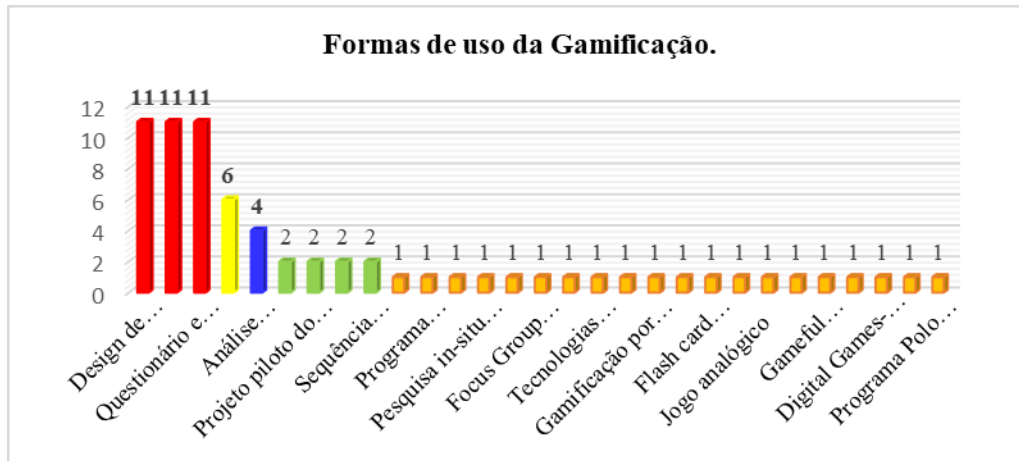
A pesquisa identificou os principais benefícios obtidos com a gamificação. A motivação é o benefício mais frequente nas publicações, descrita como engajamento e progressão individual e em grupo, segurança, foco, autonomia, sensação de progresso, melhor desempenho, competência, imersão e interação social, totalizando 30 estudos. Tais estudos identificaram mais envolvimento e integração com aumento da satisfação e o engajamento com práticas de gamificação.

Em relação às desvantagens da gamificação, foram citadas a dificuldade de adaptação, cronograma, dificuldade de foco, desapontamento com as atuações, desmotivação, dificuldade no processo de ensino/aprendizagem, falta de conhecimento metodológico de alguns professores, a gamificação abrangente traz um risco maior na obtenção de eficiência, impaciência, imediatismo, intolerância, manipulação, competitividade e tédio, mencionados em 10 publicações. Por fim, três (03) estudos não apresentaram vantagens ou desvantagens sobre a aplicação da gamificação no processo de aprendizagem no ensino superior.

Além disso, foi observado como a gamificação vem sendo aplicada (Gráfico 1). O Design de gamificação, Teorias do Campo da Linguagem, *New Literacy Studies*, Análise de Conteúdo, Etnografia Educacional, *STEAM Education* e Pesquisa Geral foram citados em 11 publicações, o uso do *Kahoot*, *Class Dojo*, *Webquest*, *Kahoot*, *Plickers*, *Socrative*, *Quizlet* e *FlipQuiz tools*, *Classdojo* e *Jeopardylabs* foram utilizados em 11 atividades de gamificação, e 11 outras publicações abordavam o uso de questionários e entrevistas on-line em grupos para o aprendizado. As outras publicações utilizaram

diferentes métodos e protótipos em conjunto com extensões adicionando elementos de jogos, tais como experiência, ranqueamentos e plataformas *e-learning* com elementos de gamificação.

Gráfico 1: Formas de uso da gamificação.



Fonte: elaborado pela autora (2022).

DISCUSSÃO

Nesta seção são discutidos os resultados e as respostas das questões de pesquisa deste estudo.

RQ1. Existe evidência empírica para a eficácia da aprendizagem gamificada no ensino superior?

RQ2: Quais as principais vantagens obtidas no processo de aprendizagem com a gamificação no ensino superior?

Entre os experimentos realizados 69 publicações demonstraram que a gamificação foi eficaz, trazendo diversos benefícios para o processo de aprendizagem, apenas ID17, ID56 e ID65 permaneceram neutras em suas conclusões. Bersch e Schlemmer (2018), Castro e Gonçalves (2018), Cavalcanti, Filatro e Presada (2018), Karatas (2018), Orlandi, Duque e Mori (2018), Pilkington (2018), Silva e Mascarenhas (2018), Carrillo et al. (2019), Cavaignac, Goouveia e Reis (2019) e Zamora-Polo et al. (2019) observaram que a aplicação da gamificação no ensino superior visa incentivar os alunos e melhorar a eficiência do aprendizado individualizado, cuja avaliação é percebida como altamente motivadora e capaz de promover mudança de comportamento, como uma ferramenta de ensino útil para a construção de ambientes de aprendizagem atraentes.

Para Alexandre (2021) a aprendizagem gamificada no ensino superior efetivamente motivam alunos desengajados a aprender em seu próprio ritmo, sendo estimulaos a curiosidade e a desenvolveram atitudes significativas e motivadoras. A esse respeito, a pesquisa de Mello et al. (2019) e Duarte et al.

(2020) são similares, ao mencionarem que o comportamento competitivo tem um efeito motivador significativo na conclusão das atividades, pois os elementos de gamificação motivam e envolvem os alunos automaticamente. Desta forma, segundo Öztürk e Korkmaz (2020) a motivação intrínseca, permite que os alunos trabalhem de forma independente e entusiástica alcançando impactos positivos no processo de ensino/aprendizado.

Os estudos Bersch e Schlemmer (2018), Castro (2018), Cavalcanti, Filatro e Presada (2018), Silva e Mascarenhas (2018), Vieira et al. (2018), Pektaş e Kepceoğlu (2019), Zvarych et al. (2019), Babushko, Halytska e Solovei (2020), Espig e Domingues (2020), Giordano, Simões e Carvalho (2020), Matos e Sá (2020), Trommer et al. (2020), Xavier (2020), Antunes e Rodrigues (2021), Pham e Nguyen e Le (2021), Raharjo, Handayan e Putra (2021), Yunus e Hua (2021), Aranguren et al (2021), Forte-Celaya, Ibarra e Glasserman-Morales (2021), Funa, Gabay e Ricafort (2021), Fragelli (2021), Soares (2021), Sofiadin e Azudinn (2021), Swacha (2021), Marques e Galante (2022), Parra-González et al. (2022), Pal'ová e Vejačka (2022), Pozo-Sánchez, Lampropoulos e López-Belmonte (2022), Rincon-Flores, Mena e López-Camacho (2022), Studart (2022), Turan, Kucuk e Karabey (2022), Umamah e Saukah (2022) e Zabala-Vargas et al. (2022) demonstraram que o uso da gamificação no processo de ensino/aprendizado possibilita a geração da motivação, engajamento e progressão individual e em grupo, segurança, foco, autonomia, sensação de progresso, melhor desempenho, competência, imersão e interação social.

Ling (2018), Sanchez-Martin, Cañada-Cañada e Dávila-Acedo (2018), Barna e Fodor (2019), Toda et al. (2019), VINICHENKO et al. (2019), An (2020), Bortoloto e Stafusa (2020), Campos e Lastória (2020), Çetin e Solmaz (2020), Díez-Pascual e Díaz (2020), Oliveira e Silva (2020), Öztürk e Korkmaz (2020), Silva e Fortunato (2020) e Quast (2020) observaram um aumento do nível de comunicação, autoavaliação e organização. Além disso, Vinichenko et al. (2019), Giordano, Simões e Carvalho (2020), Swacha (2021), Kargash et al (2022) e Magadán-Díaz e Rivas-García (2022) identificaram que a gamificação apresenta facilidade de uso, instigando a participação, atenção, raciocínio, conhecimento prático, interação, dinamicidade, progressão, competição e conexão entre os usuários. Para Sanchez-Martin, Cañada-Cañada e Dávila-Acedo (2018), Pektaş e Kepceoğlu (2019), Babushko, Halytska e Solovei (2020) e Alexandre (2021) a gamificação possibilita a experiência de aprendizado eficaz, resposta emocional positiva, permitindo aos alunos ficarem mais engajados devido à competição vivenciada, mostrando-se satisfeitos com o uso da gamificação.

As pesquisas de Orlandi, Duque e Mori (2018), Sanchez-Martin, Cañada-Cañada e Dávila-Acedo (2018), Carrillo et al. (2019), Zamora-Polo et al. (2019), Campos e Lastória (2020), Xavier (2020), Alexandre

(2021), Forte-Celaya, Ibarra e Glasserman-Morales (2021), Harrington e Mellors (2021), Mee et al. (2021) e Kargash et al. (2022) apresentaram além dos pontos positivos, alguns negativos. Observaram que entre os pontos negativos, a aplicação da gamificação, gerou uma diminuição na motivação dos alunos, tédio, maior dificuldade no processo de ensino/aprendizagem de adultos mais velhos, desapontamento com as atuações entre adultos jovens, indisposição, dificuldade de adaptação ao cronograma, dispersão e falta de conhecimento metodológico de alguns professores.

Melnychenko e Akimova (2019), Ventura et al. (2021) e Pinheiro, Bianchini e Oliveira (2022) não identificaram diferenças significativas entre os grupos gamificados e não gamificados, não impactando na motivação, nível de comunicação, autoavaliação, organização, participação, entre outras respostas durante ou após seus experimentos.

O impacto da gamificação na aprendizagem, descrita nas pesquisa é demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2: Impacto da gamificação na aprendizagem.



Fonte: a autora (2022).

Das 71 publicações, 68 delas mostraram evidências de impactos positivos, 11 com impacto negativo, e três com impacto neutro. Nenhuma das publicações apresentou somente impacto negativo. A maioria dos estudos demonstrou um impacto positivo do uso da gamificação se comparada ao método tradicional de ensino, conforme demonstrado no gráfico 4. Portanto, a gamificação mostrou ser eficaz em um contexto educacional, obtendo resultados favoráveis, como o aumento da motivação, do engajamento, conhecimento e cooperação (UMAMAH; SAUKAH, 2022).

Neste contexto, os experimento de Cheng-Chia et al. (2018), Ling (2018), Martins, Giraffa e Lima (2018), Chim-Miki, Campos e Melo (2019), Costa (2021), López, Rodrigues-Silva e Alsina (2021), Marques e Costa (2021), Mee et al. (2021), Opris, Bálint-Svella e Zsoldos-Marchi (2021), Faustino,

Santos e Aguiar (2022), Kargash et al. (2022) e Magadán-Díaz e Rivas-García (2022) indicam que diferentes *layouts* de elementos de jogos, utilizados para agregar gamificação a diversas atividades, produzem efeitos diversos, apresentando o potencial de melhorar o engajamento e a motivação dos alunos em um ambiente de ensino, bem como para maximizar a eficácia do aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo investigar a eficácia da gamificação no processo de aprendizagem no ensino superior. Os resultados sugerem que a gamificação é uma medida eficaz para aumentar os resultados de aprendizagem no que diz respeito à motivação, o engajamento e desempenho de estudantes universitários, demonstrando ser uma estratégia promissora reter e aplicar o conteúdo educacional.

Assim, os resultados revelaram que a maioria dos experimentos relatou impacto positivo com o uso da gamificação, sendo uma alternativa eficaz para o ensino, trazendo como benefícios melhoria no desempenho, aprendizado, nível de satisfação e, sobretudo, maior engajamento e motivação dos estudantes. O que responde às questões apresentadas.

Contudo, não deve ser visto como um único método em sala de aula. Além disso, deve ser observado a estrutura dos diferentes cursos e a implementação bem projetada são fatores importantes que requerem uma análise mais aprofundada de seu efeito percebido no envolvimento acadêmico. Como oportunidades futuras, sugerem-se um maior aprofundamento sobre os elementos de gamificação mais utilizados e seus reflexos sobre os estudantes universitários e os efeitos do uso da gamificação em longo prazo.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, G. G. Ressignificando o engajamento acadêmico com práticas letradas de gamificação. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 466-484, jul., 2021.
- AN, Y. Designing effective gamified learning experiences. *International Journal of Technology in Education - IJTE*, v. 3, n. 2, p. 62-69, 2020.
- ANTUNES, J; RODRIGUES, E. S. J. Gamificando metodologias ativas no ensino superior: práticas de formação inicial em pesquisa científica. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 43, p.89-113, mai./ago., 2021.
- ARANGUREN, P; et al. Gamification and a low-cost laboratory equipment aimed to boost vapor compression refrigeration learning. *Journal of Technology and Science Education - JOTSE*, v. 12, n. 1, p. 204-216, 2022.
- BABUSHKO, S. R; HALYTSKA, M. M; SOLOVEI, M. I. Forming tourism higher school students' readiness for foreign language communication in Ukraine tertiary level. *International Journal of Language Education*, v. 4, n. 2, p. 234-244, 2020.
- BARNA, B; FODOR, S. Complex gamification platform based on moodle system. *International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age – CELDA/2019*, Cagliari, Itália, v. 16, p. 7-9, nov., 2019.
- BERSCH, M. E; SCHLEMMER, E. Formação continuada em contexto híbrido e multimodal: ressignificando práticas pedagógicas por meio de projetos de aprendizagem gamificados. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 01, Edição Especial, p. 71-92, dez., 2018.
- BORTOLOTO, G. T; STAFUSA, V. M. Qual a percepção dos estudantes em relação às atividades gamificadas? um estudo sobre motivação no ensino superior. *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade do Estado de Mato Grosso, v. 34, ano 19, n. 2, p. 281-300, jul/dez., 2020.
- BRANDÃO, M. F. B. de O. et al. Farma Game: jogo de tabuleiro para promoção do uso racional de medicamentos. *Anais do Seminário Tecnologias Aplicadas a Educação e Saúde*, 2019.
- CAMPOS, L. F. A. de A; LASTÓRIA, L. A. C. N. Semiformação e inteligência artificial no ensino. *Proposições*, Campinas, SP, v. 31, e20180105, p. 1-18, 2020.
- CARRILLO, D. L; et al. Using gamification in a teaching innovation project at the University of Alcalá: a new approach to experimental science practices. *The Electronic Journal of e-Learning*, v. 17, n. 2, p. 93-106, 2019.
- CASTRO, T. C; GONÇALVES, L. S. Uso de gamificação para o ensino de informática em enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem – REBEn*, v. 71, n. 3, p. 1101-1108, 2018.
- CAVAIGNAC, S; GOOUVEIA, L. B; REIS, P. Uso do Kahoot e de estratégia de gamificação no ensino superior: relato de experiência da aplicação do Peer instruction como metodologia de ensino. *Ponto de Acesso*, Salvador, v. 13, n. 3, p. 224-238, dez., 2019.

CAVALCANTI, C. C; FILATRO, A; PRESADA, W. A. Gamification design for tutor education in an online course. ETD- Educação Temática Digital, Campinas/SP, v. 20, n. 4, p. 887-904, out./dez., 2018.

COSTA, F. A. Reflexões sobre o valor da gamificação para o processo de ensino e aprendizagem. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, v. 1, n. 1, p. 39–51, 2021.

CHIM-MIKI, A. F; CAMPOS, D. B; MELO, L. S. A. de. Definindo espaços de educação criativa no ensino superior de administração através de mecanismos de cocriação de valor. Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 362–401, mai./ago., 2019.

ÇETIN, E; SOLMAZ, E. Gamifying the 9 events of instruction with different interactive response systems: the views of social sciences teacher candidates. Malaysian Online Journal of Educational Technology, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2020.

CHENG-CHIA, C-C; et al. Gamify online courses with tools built into your learning management system (LMS) to enhance self-determined and active learning. Online Learning, v. 22, n. 3, p. 41-54, 2018.

DÍEZ-PASCUAL, A. M; DÍAZ, M. P. G. Audience response software as a learning tool in university courses. Journal Education and Sciences, v. 10, n. 350, p. 1-19, 2020.

DUARTE, A. D; et al. Gamificação como ferramenta de apoio no ensino de práticas na Educação Ambiental. Journal of Environmental Analysis and Progress, v. 05, n. 04, p. 398-404, 2020.

ESPIG, A; DOMINGUES, M. J. C. de S. Kahoot! no Ensino Superior: razões para a gamificação das aulas por meio de uma ferramenta digital de Quizzes. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 123-141, mai./ago., 2020.

FAUSTINO, V. L; SANTOS, G. B. dos; AGUIAR, P. M. É brincando que se aprende! Uso de jogos educativos como estratégia na construção do conhecimento em Assistência Farmacêutica. Interface, Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu, v. 26, e210312, p. 1-21, 2022.

FEICHAS, F. A; SEABRA, R. D; SOUZA, A. D. de. Gamificação no ensino superior em ciência da computação: uma revisão sistemática da literatura. Revista Novas Tecnologia na Educação, v. 19, n. 1, p. 443-452, jul., 2021.

FORTE-CELAYA, J; IBARRA, L; GLASSERMAN-MORALES, L. D. Analysis of creative thinking skills development under active learning strategies. Journal Education and Sciences, v. 11, n. 621, p. 1-14, oct., 2021.

FUNA, A. A; GABAY, R. A. E; RICAFORT, J. D. Gamification in genetics: effects of gamified instructional materials on the stem students' intrinsic motivation. Jurnal Pendidikan IPA Indonesia, v. 10, n. 4, p. 462-473, 2021.

FRAGELLI, T. B. O. Gamificação como um processo de mudança no estilo de ensino aprendizagem no ensino superior: um relato de experiência. Revista Internacional de Ensino Superior - RIESup, Campinas/SP, v. 6, n. 2, p. 221-233, jan./abr., 2021.

GIORDANO, C. V; SIMÕES, F. A. N; CARVALHO, F. L. de. Opinião dos discentes de cursos técnicos sobre a aplicação da gamificação: Plataforma Kahoot. Revista Profissão Docente - RPD, Uberaba-MG, v. 20, n. 44, p. 01-16, mai./ago., 2020.

HARRINGTON, I; MELLORS, M. J. Utilising online gamification to promote student success and retention in tertiary settings. *International Journal of Higher Education*, v. 10, n. 7, p. 45-52, 2021.

KARATAS, E. Gamified learning activities in a teacher education course. *Ahi Evran University Journal of Kirsehir Education Faculty*, v. 19, n. 1, p. 379-405, 2018.

KARGASH, A; et al. Formation of students' communicative competence through game technology. *Cypriot Journal of Educational Science*, v. 17, n. 2, p. 562-573, 2022.

KITCHENHAM, B; CHARTERS, S. M. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. *EBSE Technical Report EBSE 2007-001*, jul., 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

LING, L. T. Y. Meaningful gamification and students' motivation: a strategy for scaffolding reading material. *Online Learning Journal*, v. 22, n. 2, p. 141-155, jun., 2018.

LÓPEZ, P. RODRIGUES-SILVA, J; ALSINA, Á. Brazilian and Spanish mathematics teachers' predispositions towards gamification in STEAM education. *Journal Education and Sciences*, v. 11, n. 618, p. 1-17, 2021.

MAGADÁN-DÍAZ, M; RIVAS-GARCÍA, J. I. Percepções dos alunos de pós-graduação em face da gamificação em sala de aula com Quizizz. *Texto Livre, Belo Horizonte*, v.15, e36941, p. 1-17, 2022.

MARQUES, C. T; GALANTE, J. A. Gamificação como estratégia para o ensino e aprendizagem de engenharia. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática - RBECM, Passo Fundo/RS*, v. 5, edição especial, p. 46-56, 2022.

MARQUES, G. D; COSTA, F. A. Gamificação no ensino superior: uma análise de estudos acadêmicos realizados em Portugal e no Brasil. *Revista de Educação Ciência e Tecnologia – TEAR*, v.10, n.1, p. 1-19, 2021.

MARTINS, C; GIRAFFA, L. M. M; LIMA, V. M. do R. Gamificação e seus potenciais como estratégia pedagógica no ensino superior. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 16, n. 1, p. 1-10, jul., 2018.

MATOS, M. A. E. de; SÁ, C. G. P. de. As metodologias ativas e a docência para a educação profissional científica e tecnológica. *Revista Intersaberes*, v. 15, n. 34, p. 165-179, 2020.

MEE, R. W. M; et al. A conceptual model of analogue gamification to enhance learners' motivation and attitude. *International Journal of Language Education*, v. 5, n. 2, p. 40-50, 2021.

MELLO, J. A. V. B; et al. Gamificação como alternativa de ensino e interação com a sociedade. *Da Investigação às Práticas*, v. 9, n. 2, p. 31-45, 2019.

MELNYCHENKO, A; AKIMOVA, O. Developing competences of public management and administration specialists: implementation of foreign experience in Ukrain. *Advanced Education*, v. 13, 89-96, 2019.

MENEZES, A. B. C. Gamificação no ensino superior como estratégia para o desenvolvimento de competências: um relato de experiência no curso de psicologia. *Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte/MG*, v. 6, n. 2, p. 203-222, 2016.

MENEZES, C. C. N; BORTOLI, R. Gamificação: surgimento e consolidação. *Comunicação & Sociedade*, v. 40, n. 1, p. 267-297, 2018.

OLIVEIRA, A. M. de; SILVA, S. Um chefão no ensino superior: olhar enunciativo sobre a gamificação no ensino de gêneros textuais. *Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte/MG*, v. 10, e014942, p. 1-20, 2020.

OPRIS, E-T; BÁLINT-SVELLA, É; ZSOLDOS-MARCHIŞ, I. Prospective preschool and primary school teachers' knowledge and opinion about gamification. *Acta Didactica Napocensia*, v. 14, n. 1, p. 104-114, 2021.

ORLANDI, T. R. C; DUQUE, C. G; MORI, A. M. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. *Biblios*, v. 1, n. 70, p. 17-30, 2018.

ÖZTÜRK, Ç; KORKMAZ, Ö. The effect of gamification activities on students' academic achievements in social studies course, attitudes towards the course and cooperative learning skills. *Participatory Educational Research (PER)*, v. 7 n. 1, p. 1-15, mar., 2020.

PAL'OVÁ, D; VEJAČKA, M. Implementation of gamification principles into higher education. *European Journal of Educational Research*, v. 11, n. 2, p. 763-779, 2022.

PARRA-GONZÁLEZ, M. H; et al. Implementation of gamification principles into higher education. *Journal of Technology and Science Education JOTSE*, v. 12, n. 1, p. 217-229, 2022.

PEKTAŞ, M; KEPCEOĞLU, I. What do prospective teachers think about educational gamification? *Science Education International*, v. 30, n. 1, p. 65-74, 2019.

PILKINGTON, C. A playful approach to fostering motivation in a distance education computer programming course: behaviour change and student perceptions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 19, n. 3, p. 1-17, jul., 2018.

PINHEIRO, A. J. M; BIANCHINI, L. G. B; OLIVEIRA, M. R. F. de. Ludic digital culture: reflections on the habits of students of the education course in LD. *Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil*, v. 15, n. 35, e17249, p. 1-14, 2022

POZO-SÁNCHEZ, S; LAMPROPOULOS, G; LÓPEZ-BELMONTE, J. Comparing gamification models in higher education using face-to-face and virtual escape rooms. *Journal of New Approaches in Educational Research*, v. 11, n. 2, p. 307-322, 2022.

PHAM, L. L. N; NGUYEN, H. T; LE, V. T. K. Triggering students' learning autonomy using the combination of m-learning and gamification: a case study at Nguyen tat Thanh University. *Teaching English with Technology*, v. 21, n. 2, p. 66-91, 2021.

QUAST, K. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020.

RAHARJO, S. R; HANDAYAN, P. W; PUTRA, P. O. H. Active student learning through gamification in a learning management system. *The Electronic Journal of e-Learning*, v. 19, n. 6, p. 601-613, 2021.

RINCON-FLORES, E. G; MENA, J; LÓPEZ-CAMACHO, E. Gamification as a teaching method to improve performance and motivation in tertiary education during COVID-19: a research study from Mexico. *Journal Education and Sciences*, v. 12, n. 49, p. 1-14, 2022.

SANCHEZ-MARTIN, J; CAÑADA-CAÑADA, F; DÁVILA-ACEDO, A. A. Emotional responses to innovative science teaching methods: acquiring emotional data in a general science teacher education class. *Journal of Technology and Science Education - JOTSE*, v. 8, n. 4, p. 346-359, 2018.

SILVA, A. C. da; FORTUNATO, I. A gamificação aplicada à formação inicial de professores de física em três opções metodológicas. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ)*, v. 9, n. 20, p. 61-81, jan./abr., 2020.

SILVA, K. T. M. da; MASCARENHAS, I. P. Gamificação como experiência de aprendizagem: uma pesquisa-ação no curso de Administração em Fortaleza/CE. *Revista Gestão em Análise, Fortaleza/CE*, v. 7, n. 1, p. 145-162, jan./jun., 2018.

SOARES, L. R. Assessoramento estudantil na EAD por meio da ABP e gamificação: questionando a ausência de orientação educacional ativa no ensino superior. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância - REBAD*, v. 1, n. 1, e338, p. 1-20, 2020.

SOUZA, A. N. M.; MEURER, A. M.; COSTA, F.; MUSIAL, N. T. K. Utilização de metodologias ativas e elementos de gamificação no processo de ensino-aprendizagem da contabilidade: experiência com alunos da graduação. *Desafio Online*, v. 8, n. 3, 2020.

SOFIADIN, A; AZUDDIN, M. An initial sustainable e-learning and gamification framework for higher education. *International Conferences Mobile Learning (17th) and Educational Technologies (8th)*, Virtual, p. 3-5, mar., 2021.

STUDART, N. A gamificação como design instrucional. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 44, n. 2, e20210362, p 1-11, 2022.

SWACHA, J. State of research on gamification in education: a bibliometric survey. *Journal Education and Sciences*, v. 11, n. 69, p. 1-15, 2021.

TODA, A. M; et al. Planning gamification strategies based on user characteristics and DM: a gender-based case study. *Proceedings of The 12th International Conference on Educational Data Mining (EDM 2019)*, Montreal, Canada: Educational Data Mining, p. 438-443, 2019.

TURAN, Z; KUCUK, S; KARABEY, S. C. Investigating pre-service teachers' behavioral intentions to use Web 2.0 gamification tools. *Participatory Educational Research (PER)*, v. 9, n. 4, p. 172-189, jul., 2022.

TROMMER, T; et al. Proposta de um framework para o emprego de gamificação em atividades presenciais nos processos de ensino e de aprendizagem. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 39-57, mai./ago, 2020.

UMAMAH, A; SAUKAH, A. Digital Game-Based Learning (DGBL): the voice of EFL University Students and Teacher. *PAASA - Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, v. 63, p. 279-314, jan./jul., 2022.

VENTURA, L. M; et al. Análise de jogos e recursos gamificados utilizados para mediar o processo de ensino-aprendizagem de docentes em curso de formação. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 7, e131321, p. 1-21, 2021.

VIEIRA, A. de S; et al. O estado da arte das práticas de gamificação no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo*, vol. 4, n. 1, p. 5-23, jan./mar., 2018.

VINICHENKO, M. V; et al. The feasibility and expediency of gamification activities in higher education. *International Journal of Education and Practice*, v. 7, n. 4, p. 459-468, 2019.

XAVIER, C. C. M. Gamifying portuguese language learning: a case study examining a quest-based website to prompt oral production and interaction in learners of portuguese L2. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 4, p. 773-760, 2020.

YUNUS, C. C. A; HUA, T. K. Exploring a gamified learning tool in the ESL Classroom: the case of Quizizz. *Journal of Education and e-Learning Research*, v. 8, n. 1, p.103-108, 2021.

ZABALA-VARGAS, S. A; et al. Didactic strategy mediated by games in the teaching of mathematics in first year engineering students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, v. 18, n. 2, p. 1-13, jan., 2022.

ZAMORA-POLO, F; et al. Nonscientific University Students training in general science using an active-learning merged pedagogy: gamification in a flipped classroom. *Journal Education and Sciences*, v. 9, n. 297, p. 1-18, 2019.

ZVARYCH, I; et al. Gamification as a tool for stimulating the educational activity of students of Higher Educational Institutions of Ukraine and the United State. *European Journal of Educational Research*, v. 8, n. 3, p. 875-891, jul., 2019.

Capítulo 9



10.37423/231008350

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Grable Almeida de Oliveira

Universidade Federal Rural do Semi-árido

Luciana Dantas Mafra

Universidade Federal Rural do Semi-árido



Resumo: Um dos aspectos que são comentados por professores e observados em avaliações nacionais, processos seletivos e nas próprias avaliações escolares são as dificuldades que os alunos demonstram com relação à produção do texto escrito nas aulas de língua portuguesa: construir sentidos, interpretar o tema, adequar a escrita à gramática e ortografia formal. A maioria dos alunos, tanto apresenta dificuldades para o uso da língua quanto para a organização do texto e construção de sentidos. Considerando essa realidade, neste estudo, a pergunta problema é: quais as dificuldades de aprendizagem na produção do texto escrito dos alunos percebidas pelos professores? O objetivo geral é analisar as percepções de professores do 9º ano do ensino fundamental sobre as dificuldades de aprendizagem de produção do texto escrito apresentadas pelos alunos. Os objetivos específicos dão: identificar essas dificuldades, verificar as concepções dos professores diante da dificuldade do aluno, investigar as metodologias utilizadas em sala de aula para compreender de forma mais clara e profunda, porque essas dificuldades são tão presentes na escola, em especial nos anos finais do ensino fundamental. Os autores que embasam o estudo são: Bakhtin e Volochinov (2014), Geraldi (2014), Travaglia (2009), Ferreiro (2001), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Os resultados apontam que os alunos apresentam dificuldades de aplicar a ortografia, a gramática, a coesão e a coerência. Um dos professores demonstra concepção de linguagem, língua, escrita e texto bem aproximadas das mais tradicionais, incluindo o processo de correção do texto que ainda é voltado para a caça aos erros. Os demais professores evidenciam concepções atualizadas, o trabalho com a diversidade de gênero e a reescrita do texto. Conclui-se que, o estudo, devido às limitações de aplicação apenas no que diz respeito às práticas dos professores, não pode ser considerado totalmente assertivo, porém, é contributivo no sentido de demonstrar as principais dificuldades dos alunos e que ainda há, no contexto do ensino das linguagens, dúvidas sobre como adotar estratégias de ensino de escrita que possam auxiliar os alunos em suas reais dificuldades.

Palavras-chave: Escrita; Texto; Metodologia; Ensino.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de produção de textos escritos é um dos tópicos do ensino de língua portuguesa na escola, em especial quando se fala do currículo voltado para os níveis fundamental e médio da educação básica, que são as bases para a aprendizagem do uso da língua escrita dos mais diversos tipos e gêneros de texto que circulam socialmente.

Ao mesmo tempo em que vemos a evolução das tecnologias digitais e da comunicação por meio do uso dos diversos instrumentos, também percebemos que a produção escrita continua sendo ainda, apesar da iconografia, o principal meio de produzir a interação, dependendo do gênero que se adequa ao objetivo da mensagem (GERALIDI, 2014). E sendo assim, é preciso, portanto, que a escola esteja atenta apenas aos novos gêneros de texto que surgem, mas continue enfatizando e procurando meios de trazer à sala de aula um ensino-aprendizagem que garantam aos usuários da língua se apropriarem dos usos adequados a cada gênero.

No entanto, é também na escola e através dela que se percebe, se dialoga e se expõem as constatações de que há dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de produção do texto escrito, o que tem evidenciado um problema bastante debatido e inquietante devido ao elevado número de alunos nas escolas que apresentam essas dificuldades. Após correção das provas de redação do ENEM 2021-2022, por exemplo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) informou que mais de 95 mil estudantes zeraram a prova, o que corresponde a 4,31% do total que concorreu. Os motivos para a inexistência de qualquer nota são, tanto a fuga ao tema como entrega de folha em branco.

Esse problema tem conduzido muitos deles ao desinteresse pelo ambiente escolar, pois desenvolvem um clima de insegurança, gerando assim, baixa autoestima, até acharem que a escrita é uma atividade para a qual não têm habilidade, são reprovados e se evadem da escola e desistem de estudar, às vezes definitivamente.

Apesar das muitas mudanças de foco nas discussões sobre o ensino da escrita e da leitura, que são habilidades adquiridas em conjunto, as manifestações de dificuldade de produzir o texto escrito são notáveis: no uso em ambientes digitais e nas redações de processos seletivos como o próprio ENEM, quando milhares de alunos são reprovados e obtêm nota zero, como também nas produções de alunos na sala de aula. Enfim, por que essas dificuldades existem? Elas são gerais? Como e quando elas

surtem? Essas são algumas de tantas perguntas que podemos pensar em responder quando falamos em estudar o tema.

O interesse em pesquisar o tema e trazer respostas a esses questionamentos também considera a possibilidade de em um futuro próximo atuar em sala de aula e poder desenvolver um trabalho mais produtivo com o tópico de ensino de produção de texto, a partir dos dados da pesquisa. Neste sentido, delimitamos o foco de estudo para as dificuldades de alunos, observadas por professores do 9º ano do ensino fundamental. A pergunta que se faz é: quais as dificuldades de aprendizagem na produção do texto escrito dos alunos percebidas pelos professores?

O objetivo geral do estudo é analisar as percepções de professores do 9º ano do ensino fundamental sobre as dificuldades de aprendizagem de produção do texto escrito apresentadas pelos alunos. Os objetivos específicos são: identificar essas dificuldades, verificar as concepções do(a) professor(a) diante da dificuldade do aluno, investigar as metodologias utilizadas em sala de aula e compreender por que essas dificuldades são tão presentes na escola, em especial nos anos finais do ensino fundamental.

A metodologia aplicada parte de um estudo de campo, realizado com a participação de três professores de língua portuguesa que atuam efetivamente em sala do 9º ano de escolas públicas. Foi aplicado um questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, com esses professores, a fim de compreender os aspectos relacionados às concepções e às metodologias aplicadas nas aulas de língua Portuguesa.

As análises se concentram numa abordagem qualitativa, já que não há preocupação em focalizar números ou índices estatísticos, apenas analisar como se dá o processo de ensino de produção de textos, ou seja, não envolvemos análises numa perspectiva quantitativa (GIL, 2010).

Justificamos que o estudo, nessa perspectiva, é de grande relevância para uma reflexão acerca do ensino de produção de texto nos anos finais do ensino fundamental. Traz à luz das teorias abordadas atualmente, uma estimativa de possibilidades do que realmente pode ocorrer, na sala de aula, para que as dificuldades de produção escrita dos alunos prevaleçam dentro e fora da escola.

Trata-se de uma pesquisa que possibilita aos formandos de letras possibilidades de compreensão para debater o tema e melhor se preparar para atuar em sala de aula, enfrentar o desafio de auxiliar os alunos a vencer essas dificuldades, o que vai se refletir também em suas práticas de produção escrita na sociedade.

O texto do artigo está estruturado em quatro tópicos que dão sequência à introdução. O primeiro apresenta as concepções que se relacionam com o ensino de produção textual, entre as quais estão: concepções de linguagem, concepções de escrita e de texto. O segundo tópico é relacionado aos procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa como: tipo de pesquisa, abordagem, instrumento de coleta e análise dos resultados. O terceiro tópico trata da análise dos resultados, momento em que apresentamos os dados e os discutimos à luz dos teóricos que discutem sobre as concepções apresentadas no referencial.

2. CONCEPÇÕES RELACIONADAS COM O ENSINO DE PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO

A primeira concepção que pode estar relacionada com o ensino de produção de texto é a concepção de linguagem, que pode ser percebida pela metodologia utilizada nas aulas de língua. Aqui, utiliza-se quatro pesquisadores para definir essas concepções. Primeiro, apresenta-se duas concepções definidas por Bakhtin e Volochinov (2014), que veem diferentes maneiras de se compreender a linguagem, considerando a relação com o momento histórico, o fio condutor da legitimação da função dinâmica da linguagem no meio social.

Bakhtin e Volochinov (2014, p. 74) citam duas dessas concepções que se sobressaem: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. Na primeira, o fundamento da língua é o ato de fala individual, sendo sua fonte de origem psiquismo individual, pela qual “a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos da fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade. [...] a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo”.

O objetivismo abstrato é compreende a língua como “o centro organizador dos fatos, o que faz dela objeto de uma ciência bem definida, situa-se no sistema linguístico: o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 79). Essas características são formadoras da unicidade da língua e sua compreensão por todos os falantes de uma mesma comunidade.

Voltadas para a questão metodológica do ensino de língua na sala de aula, essas concepções podem desencadear formas a elas relacionadas. O subjetivismo individualista pode influenciar atitudes em que o professor atua meramente para classificar ou descrever aspectos que propõem “simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p.

74). O ponto de partida, da leitura ou da escrita, é a superior, que nega a natureza social da enunciação. Na prática de ensino, essa concepção

[...] não propicia a interação professor aluno. Em vez de um discurso que é constituído por professor e alunos, temos primeiro a leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e, depois, uma série de pontos a serem discutidos por meio de perguntas sobre o texto que não levam em conta se o aluno compreendeu. (KLEIMAN, 2013, p. 36).

Todo o processo de ensino relacionado às atividades atua como expressão do pensamento, compreendendo que as pessoas falam porque pensam, e, quando não se expressam bem, é porque não pensam bem e, portanto, nunca vão escrever bem.

No ensino de produção de texto escrito, é uma concepção que Segundo Geraldi (2014, p. 41) “[...] ilumina, basicamente, os estudos tradicionais”.

O objetivismo abstrato é “o centro organizador dos fatos da língua, o que faz dela objeto de uma ciência bem definida, situa-se no sistema linguístico: o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 79). Essa concepção apresenta traços de unicidade da língua e sua compreensão por falantes de uma mesma comunidade. Ou seja, a língua é uniforme, qualquer atividade que a use precisa estar em total acordo com essa uniformização, porque se trata de “um sistema estável, imutável, de formas linguísticas, submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 85).

Ambas as concepções apresentadas por Bakhtin e Volochinov (2014) se assemelham às duas primeiras concepções apresentadas por Travaglia (2009), Geraldi (2014) e Neder (1993): linguagem como expressão do pensamento, usada para expressar pensamentos, limitando-se a falar ou transmitir tudo sem pensar na relação dialógica entre os usuários de uma língua; como instrumento de comunicação, que segundo Travaglia (2009) a língua é vista como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras que a uniformizam: “A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (NEDER, 1992, p. 38).

Apesar dessas concepções darem base a um ensino de língua e conseqüentemente de leitura e escrita que podem gerar dificuldades na aprendizagem, também é apresentada, por Travaglia (2009) a linguagem como processo de interação, pela qual o falante atua e age sobre o interlocutor, não é vista somente como uma forma de exteriorizar o pensamento ou uma forma de transmitir informações. Segundo Travaglia (2009, p. 23) que: “É uma forma de interação humana. Que produz efeitos de sentido entre os que falam, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico” e está pautada na

ideia de que é constitutiva do pensamento e, portanto, do desenvolvimento humano, tal como nos sugere Vygotsky (2009).

Essas concepções de linguagem, além de influenciarem na maneira de compreender a língua, também têm relação direta com as formas de se compreender a escrita e o texto. Ferreiro (2001) deixa evidente que para aprender a escrever é necessário compreender os símbolos grafados na língua escrita como código. Mas, isso não limita a escrita ao desenho dos elementos gráficos, aos símbolos e à associação entre sons e letras, que é um conceito tradicional desencadeador de práticas tradicionais de ensino de língua escrita. Neste caso, o ensino se limita

[...] a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. Ignora-se ou desconhece o que há por trás das letras (VYGOTSKY, 1984, p. 119).

A escrita é vista como transcrição da fala, e aquela depende desta para poder se realizar. Numa inferência mais acirrada, limitando-se a uma visão de língua uniforme e como código, também como forma de reprodução da fala que se vincula à norma padrão.

Outro fator a considerar é a questão de se ver a escrita como um dom e para poucos. Passarelli (2004,) afirma que esse entendimento é um mito, e além disso, pelas práticas de correção tão constantes do ensino tradicional, muitas vezes, tanto os estudantes quanto os professores têm a noção de que devem colocar as ideias em um texto, todas de uma só vez, sem pausas, sem reflexão, somente para ser avaliado, sem planejamento, revisão ou reescrita. Muitas vezes a oportunidade nem é dada pelo professor. Assim, a atividade da escrita acaba sendo desfocada de um processo, como ocorre com a aprendizagem de outras habilidades.

Segundo Suassuna (1999) essas visões geram dificuldades ao processo de ensino-aprendizagem, que ao serem observadas, se associam a pedagogia tradicional, na qual impera a dicotomia do certo contra o errado, como se a língua e a produção escrita obedecessem a uma homogeneidade do sistema linguístico que não é mais permissível. Assim como concebe Suassuna (1999):

Escrever na escola reduz-se, a produzir um texto acerca de um tema proposto ou imposto, em que o aluno, teoricamente, poria em prática regras e conceitos gramaticais aprendidos num momento anterior, o que revela uma visão etapista e fragmentada da língua e do ensino (SUASSUNA, 1999, p. 193).

Pode-se entender que a escola não se detém em ensinar uma produção escrita baseada em uma concepção de texto teoricamente eficaz, e além disso, não compreende questões relacionadas ao conceito prático de texto e, muito menos ainda a utilizar a diversidade de gêneros como recurso de

ensino, pelos quais a preparação do aluno para vivenciar de forma concreta as situações textuais que ocorrem no cotidiano, é bem mais eficaz, em especial em nível fundamental.

Segundo Kleiman (2013), podem existir algumas concepções sobre o texto legitimadas pela escola há anos. A primeira é o texto como conjunto de elementos gramaticais, que impulsiona seguir propostas que geralmente estão em atividades dos livros didáticos, as quais consideram os aspectos estruturais do texto como entidades discretas com significado e função independentes do contexto em que se inserem. A segunda é o texto como repositório de mensagens e informações. Este entendimento, além de não considerar que cada unidade textual se liga ao contexto e às situações vividas pelo produtor, à sua cultura e condições de produção, se relaciona com a anterior, pois, sendo um conjunto de elementos gramaticais, carrega um amontoado de palavras cujos significados são extraídos fora de tudo o que é real. É uma concepção que prioriza práticas de ensino que desencadeiam consequências desastrosas para a formação do indivíduo, tanto para a escrita quanto para a leitura. O aluno que passa por esse processo não consegue compreender porque precisa aprender os usos da língua, que ele já fala, para ler e produzir textos.

Para se construir êxito na produção escrita do aluno, primeiro é necessário conceber que o texto em uma concepção atual é

[...] produto da atividade verbal humana, é uma unidade semântica, de caráter social, que se estrutura mediante um conjunto de regras combinatórias de elementos textuais e oracionais, para manifestar a intenção comunicativa do emissor. Tem uma estrutura genérica, uma coesão interna e funciona como uma totalidade (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 146).

A relação dessa concepção de texto, com a concepção de linguagem como interação, na qual a língua é um sistema complexo de representação social e cultural e seus falantes interagem entre si, transmitem não somente palavras e expressões soltas, mas suas opiniões, pensamentos e sentimentos, narram suas histórias e as entrelaçam em suas relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

É ainda importante conceber que existe uma diversidade enorme de formas de textos orais ou escritos, como se fossem modelos, os quais são chamados de gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2002) a compreensão sobre gêneros indica que o circulam no cotidiano, pelos quais se pode perceber que falamos mediante enunciados e não por meio de palavras e frases isoladas; que a comunicação verbal ocorre mediante um objetivo, uma necessidade, a forma que se quer transmitir algo ou interagir com alguém.

Geraldi (2014) acrescenta que é preciso que o aluno entenda, para que, porque e como o texto se dinamiza na realidade cotidiana e por isso ele precisa dominar as formas de produzi-lo. Se isto não ocorre, ele vai manifestar a dificuldade de compreender o ensino-aprendizagem e suas relações com a vida real. Ou seja, ler, escrever ou qualquer outra atividade relacionada ao uso da língua e da linguagem não tem significado algum.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) orienta nacionalmente os conteúdos e procedimentos básicos para o ensino de todos os componentes curriculares. Ao tratar do ensino de língua portuguesa, indica que o trabalho com gêneros permite ao aluno compreender as finalidades comunicativas do texto colocando-o no lugar de protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é preciso trabalhar com a maior diversidade de gêneros possíveis, incluindo os gêneros digitais.

Conclui-se, portanto, que, tanto as concepções do professor de produção de texto quanto os métodos utilizados, os quais se embasam nas concepções de linguagem, língua, texto e escrita, podem ser fatores que implicam em interferências na aprendizagem das habilidades de uso da língua, incluindo as dificuldades de produção de texto. Esses aspectos foram estudados e considerados para a elaboração da metodologia da pesquisa, que é apresentada a seguir.

3. MÉTODOS DE PESQUISA

Foi realizado um estudo de campo, com a participação de três professores de língua portuguesa que atuam efetivamente em sala do 9º ano de escolas públicas de duas cidades: Caraúbas e Governador Dix-Sept Rosado. Ambas as cidades estão situadas na Região do Médio Oeste Potiguar. São vizinhas, ligadas pela Rodovia RN 117, sendo que, Caraúbas tem território mais extenso, maior número de escolas e de alunos, além de abrigar instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, dentre as quais a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

Caraúbas tem uma área territorial de 1.095. 803 km², uma população estimada em 20.588 mil habitantes. Na educação, a taxa de escolarização é de 98,7%, o IDEB dos anos iniciais é de 4,6 e o dos anos finais de 4,2. São mais de 3 mil alunos matriculados em 28 escolas e mais de 200 professores em atuação nessas unidades (IBGE, 2022). A cidade de Governador, como é mais conhecida, tem um território de 1.129.550 km², uma população estimada em 13.115 habitantes. Na educação, a taxa de escolarização é de 96,7%, aproximadamente 2 mil alunos matriculados em 14 escolas onde atuam exatamente 117 professores (IBGE, 2022).

Considerando essa realidade das escolas e dos professores participantes, bem como nos objetivos delineados, realizou-se uma pesquisa de caráter descritiva exploratória e de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2010) a pesquisa de campo procura envolver participantes de um campo em dimensão mais ampla, em que o pesquisador busca participantes que contemplem o contexto delimitado pelos seus objetivos, que neste caso é a produção de texto escrito nos anos finais do ensino fundamental. Mais precisamente o 9º ano.

Sobre a pesquisa descritiva exploratória de abordagem qualitativa, Gil (2010) aponta que sua proposta é investigar aspectos que são descritos na análise dos resultados com aprofundamento de ideias sobre o tema abordado qualitativamente, sem haver preocupação em apresentar números quantitativos ou dados estatísticos.

Sobre o instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário semiestruturado misto, ou seja, previamente elaborado e composto de 10 (dez) perguntas semi-abertas contemplando os objetivos do estudo. Tal instrumento, segundo Lakatos e Marconi (2008) é construído previamente com estrutura programada pelo pesquisador, a fim de contemplar as finalidades do estudo, portanto, as perguntas estimulam respostas que se relacionam com as respostas às questões de pesquisa. Os participantes foram três professores que atuam no 9º ano em diferentes escolas que trabalham com os anos finais do ensino fundamental.

Sobre a apresentação e análise dos dados, como já dito, se orientam pelos pressupostos da abordagem qualitativa, focalizando uma interpretação pautada nas respostas dos professores participantes a respeito das percepções que têm sobre as dificuldades de produção do texto escrito durante as aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental. Os professores não são identificados pelos nomes reais, são usados pseudônimos: João, Elisa e Fábila. Essa análise é apresentada no próximo tópico.

4. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS DIFICULDADES DE PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO DOS ALUNOS DE 9º ANO

Considerando os objetivos do estudo e as respostas dos professores participantes ao questionário aplicado, foi possível constatar que todos são graduados em Letras, sendo que um deles, João, também é graduado em Pedagogia e também é especialista Psicopedagogia Institucional e Clínica, Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Artes e cursando Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica

– Docente. Elisa e Fábria estão cursando pós-graduação. A primeira, um curso de especialização em Literatura e Ensino e a segunda é Mestranda em Ensino.

Sobre o tempo que lecionam, João já está na sala de aula há mais de seis anos, sendo que, em Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental trabalha de um a cinco anos na área. Elisa e Fábria atuam no espaço temporal de um a cinco anos no geral e na área específica de linguagens.

Quando perguntados sobre suas percepções sobre o tópico de ensino de produção de texto escrito dentro da área de linguagens e especificamente de ensino de língua portuguesa, os três professores assinalaram a opção de que este tópico é extremamente necessário nesta área curricular. Essa percepção dos professores revela que eles têm consciência de que este tópico é necessário, teoricamente porque é uma recomendação das diretrizes do currículo de língua portuguesa, pois está associado ao objetivo de desenvolver a competência comunicativa, o que inclui aprender a ler, escrever, falar e ouvir (BNCC, 2018).

Também revela a ideia de que a competência relacionada à produção escrita, por conta das tantas dificuldades apresentadas pelos alunos, as quais certamente também estão presentes em suas salas de aula. E quando perguntados sobre essa questão das dificuldades, os dados levantados revelam a seguinte realidade, conforme a sala de aula de cada professor pesquisado: João assinala que seus alunos têm muitas dificuldades de aplicar adequadamente a gramática e a ortografia; Elisa e Fábria assinalam que a principal dificuldade encontrada pelos seus alunos se relaciona com a construção do sentido do texto, a coesão e a coerência. Estas respostas dos professores não é algo fora do padrão já observado pela maioria dos que já pesquisaram sobre o assunto. Inicia-se por Suassuna (1999), que observa, não somente a dificuldade de os alunos aplicarem a coesão e a coerência no texto, mas, também observou aspectos metodológicos que podem estar relacionados: segundo a autora, geralmente os temas são impostos e usados como pretexto para trabalhar as regras gramaticais, somente, e extraídos de atividades sugeridas unicamente do livro didático.

Outra pesquisadora brasileira que observou dificuldades, tanto de leitura quanto de produção de texto foi Kleiman (2013). Seu estudo também obteve respostas sobre as concepções de texto que geralmente permeiam as práticas dos professores ao ensinar a língua, a leitura e a escrita: o texto como conjunto de elementos gramaticais e o texto como repositório de mensagens e informações. Ambas estão associadas às concepções de linguagem adotadas no campo metodológico. Aquelas que Bakhtin e Volochinov (2014) denominam de subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, as

quais comparadas às detalhadas por Travaglia (2009) são identificadas, respectivamente como: linguagem como expressão do pensamento e como código, restrita apenas à comunicação.

Além de tais concepções serem observadas, Kleiman (2013) também percebe que a maioria das atividades são restritas aos livros didáticos, sem que as reais dificuldades apresentadas pelos alunos fossem trabalhadas pelos professores. Ou seja, as produções e a sequência de atividades a elas relacionadas se limitam a uma avaliação pautada na correção dos erros gramaticais e ortográficos, isto é, para encontrar os supostos erros dos alunos, sem considerar as dificuldades relacionadas à construção do sentido do texto.

Neste estudo, o que se pode constatar para além das dificuldades, e nisso, incluindo indícios da possibilidade de uma dessas com concepções que não revelam metodologias adequadas serem adotadas pelos professores pesquisados, é que apenas João faz apontamentos que podem indicar uma metodologia pautada na concepção de texto como conjunto de elementos gramaticais, uma vez que, identifica justamente a dificuldade de os alunos aplicarem a gramática ao texto, enquanto Elisa e Fábila destacam a construção de sentido como uma das dificuldades mais comuns.

Essa análise não é totalmente assertiva, pois, é necessário considerar que, na produção de um texto escrito, aplicar a coesão e a coerência também exige, em algumas vezes, o uso adequado das normas gramática. Por isso, a certificação de que João adota concepções diferentes da linguagem como interação (TRAVAGLIA, 2009) e do texto como um produto verbalizado a partir de sentidos reais associados às relações sociais, culturais e outros aspectos que envolvem a realidade do produtor (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995), somente pode ser afirmada com a análise de outros elementos associados à metodologia de ensino de produção textual desenvolvida por ele e pelos outros professores pesquisados.

Para a realização desta análise e a obtenção de alguma resposta que permita se aproximar de uma afirmativa quanto às concepções de João e dos demais, foi perguntado aos professores sobre as estratégias metodológicas mais utilizadas para as aulas de produção de texto escrito no 9º ano. Todos os participantes assinalaram que a metodologia utilizada por eles trabalha com a estratégia de considerar as dificuldades de aprendizagem de produção do texto escrito apresentadas pelos alunos, a diversidade de gêneros textuais, os temas atuais e partem do livro didático, como também são elaboradas pelos professores.

Considerar as dificuldades de produção escrita dos alunos é algo necessário na aplicação do planejamento para qualquer componente curricular, esta é a premissa. Caso isso não ocorra, a escola

deixa de promover a aprendizagem que o aluno necessita. Com relação ao ensino de produção de texto na disciplina de língua portuguesa também é necessário observar essas dificuldades e incluí-las como ponto essencial na hora de propor a escrita de textos para os alunos. Essa atitude coaduna com a ideia de que, para formar alunos que escrevam bem, é preciso se estabelecer relações entre a diversidade de gêneros, o contexto social em que o aluno vive, não utilizar somente as atividades do livro didático e, além disso, dá oportunidades de compreensão e reflexão sobre o uso da língua, considerando as diversas funções da linguagem e de cada gênero proposto para a produção (SUASSUNA, 1999; KLEIMAN, 2013; GERALDI, 2014).

Kleiman (2013) enfatiza que, o texto como objeto de ensino na sala de aula não deve ser utilizado como uma simples forma de o aluno demonstrar que sabe decodificar ou codificar palavras, nem para atividades de leitura e nem de escrita. A escola deve procurar envolver seus alunos em situações concretas de uso da língua e da linguagem, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar.

Geraldi (2014) apresenta proposta de trabalho com a diversidade de gêneros, apontando que o professor de língua portuguesa deve ir além do livro didático e observar o que os alunos precisam aprender, esclarecer sobre as temáticas abordadas e ser cuidadoso na avaliação dos textos escritos, pois é preciso, às vezes trabalhar individualmente com aqueles que têm dificuldades mais específicas. Pela resposta dos professores, há evidências de que eles contemplam os aspectos enumerados.

No entanto, ainda assim, é preciso observar o tratamento dado à correção, isto é, como esses professores avaliam os textos escritos dos seus alunos. Perguntamos sobre esses procedimentos apresentando alternativas para serem marcadas e depois pedimos para os professores responderem se após a correção eles ainda adotavam alguma espécie de orientação sobre reescrita. Nas respostas fechadas, todos optaram pela alternativa de que os textos escritos pelos alunos são corrigidos, especialmente no que diz respeito à construção do sentido (coerência e coesão) e as inadequações temáticas e de gênero textual sugerido.

Porém, uma observação precisa ser feita com relação à resposta de João, professor este que, inicialmente despertou atenção quando apontou como principais dificuldades de seus alunos a aplicação da gramática e da ortografia. Como é que esse professor assinala, mais adiante, que corrige, especialmente a coesão e a coerência do texto, quando a dificuldade ou necessidade de aprendizagem dos seus alunos é outra? Percebe-se que, ao que parece, pode haver dúvidas do próprio professor quando se fala sobre o tema abordado neste estudo.

Pode-se perceber claramente, que essa confusão provém justamente daquelas concepções que são definidas por Bakhtin e Volochinov (2014) e Travaglia (2009) como as mais percebidas no campo do ensino da leitura e da produção de texto: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato ou a linguagem como expressão do pensamento ou como código. Além disso, o texto como conjunto de elementos gramaticais e como repositório de mensagens (KLEIMAN, 2013). É certo que, leitura não é o tema deste trabalho, todavia, é uma atividade que não foge às ações e estratégias que devem ser desenvolvidas para trabalhar a escrita, pois ler e escrever são habilidades que se complementam (CAGLIARI, 2010).

Na resposta do professor João ele fala: “Após a produção escrita do aluno, chamo cada um de forma individual para expor os erros cometidos durante a produção e iniciamos o processo da reescrita”. É justamente nesse depoimento que se observa uma aproximação mais estreita, das concepções do professor com as concepções supracitadas quando ele fala de “expor os erros” e propor reescrita. Em momento algum da sua fala se vê a menção voltada para uma orientação que contemple as alternativas que ele escolheu e que foram também escolhidas pelos seus colegas que demonstram uma visão diferente. Elisa diz:

Após a produção textual, o processo de revisão é, ora, feito pelo professor, tecendo comentários acerca da feitura do texto (aspectos gramaticais e adequação ao gênero proposto); ora é pedido ao próprio discente que perceba as falhas em seu texto, a partir das características do gênero estudo em sala de aula.

Fábia também apresenta o seguinte depoimento:

Na verdade, não há uma correção exclusiva de apenas um dos aspectos, o que existe, na verdade, são momentos em que cada um dos pontos é discutido. Na minha prática, eu realizo a correção em três etapas: a primeira é a correção estrutural, organização do texto, formatação de parágrafos; a segunda diz respeito aos desvios ortográficos e gramaticais, levando eles a refletirem sobre a própria escrita; e, por fim, a gente parte para uma construção mais aprofundada da própria temática, discutindo a construção de sentido a partir da coesão e coerência. O texto é reescrito em todas as etapas.

Ao ler os depoimentos de Elisa e Fábia, percebe-se que há um cuidado automático de envolver a avaliação numa função de mediar novos caminhos aos alunos diante das dificuldades que são apresentadas no processo de produção do texto. E essas dificuldades são tratadas de forma sistemática: Elisa utiliza da estratégia de correção do próprio aluno, momento em que ele mesmo tem a oportunidade de refletir sobre sua própria dificuldade; já Fábia destaca muito bem as etapas que desenvolve para a correção coletiva que ela aplica em sua sala de aula. São estratégias diferentes,

mas, em nenhuma delas é possível se vê com tanta clareza a relação com as concepções que indicam a linguagem, língua e texto como produtos uniformizados em signos e aspectos gramaticais, apenas.

Pode até ser que ambas as professoras adotem essas concepções em suas práticas, em algum momento do processo de ensino de língua, mas, em suas respostas à esta pesquisa essa possibilidade é muito vaga. Quanto à João, também não é uma assertiva caracterizá-lo como um professor que ainda adota um ensino de texto que se insere na pedagogia tradicional, no entanto, há aspectos que indicam algumas confusões que podem estar afetando o planejamento de uma metodologia mais adequada.

É preciso compreender que, as dificuldades dos alunos em qualquer que seja o campo do ensino aprendizagem, não se associam apenas às práticas pedagógicas e muito menos à metodologia aplicada pelo professor. Muitas dificuldades, que não são abordadas neste estudo, pelos seus objetivos, são externas à escola; podem ser associadas à falta do hábito de ler, de tempo para atividades de estudo complementar, dentre outros. Aqui, a partir dos objetivos delineados, nossa constatação é que, os alunos apresentam dificuldades e seus professores tentam, dentro de suas limitações, até mesmo de concepções teóricas mais amplas, tratar essas dificuldades tentando construir uma aprendizagem mais efetiva e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo de analisar percepções de professores do 9º ano do ensino fundamental sobre as dificuldades de aprendizagem de produção do texto escrito apresentadas pelos alunos, foi possível identificar que os professores envolvidos no estudo percebem três dificuldades mais evidentes: aplicação da gramática e ortografia da língua portuguesa e da construção do sentido (coesão e coerência), no texto.

Foi verificado que dois desses professores apresentam concepções bem atualizadas, compreendendo a linguagem, o texto e de escrita que convergem com as ideias de que a língua não é apenas um sistema de signos e códigos, mas, algo que representa aspectos sociais, culturais, políticos e até econômicos de um dado grupo de falantes, por isso a escola não pode tratar as atividades que usam esse sistema como algo uniforme. Os textos, portanto, não são unidades também uniformes, há uma diversidade de gêneros que precisa ser considerada na aplicação de atividades de produção de texto, assim como estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem essas concepções.

Um professor demonstrou uma relação mais estreita com as concepções mais aproximadas da linguagem como subjetivismo individual e objetivismo abstrato ou expressão do pensamento e código;

da escrita e do texto como repositório de mensagens e conjunto de elementos gramaticais, além de uma prática de correção textual que se estreita a essas concepções, uma vez que, procura “erros” nos textos dos seus alunos.

Porém, o fato que nos atenta é as dificuldades existem, são clarificadas pelos professores quanto às especificidades que se apresentam e que já são discutidas frequentemente na escola: os alunos, em especial os dos anos finais do ensino fundamental, não têm clareza sobre como aplicar a gramática formal nos textos nem aplicar a coerência e a coesão, que são aspectos que sutilmente produzem o sentido do texto. Os professores, por sua vez, alguns tentam desenvolver metodologias que se embasam, ora nos documentos curriculares, ora em autores que desenvolveram pesquisas sobre a temática. Porém, ainda há muito das concepções tradicionais sobre a linguagem, a língua, a escrita e o texto.

Mas, é preciso compreender que esse estudo teve suas limitações, primeiro porque para melhores resultados, faltou uma observação da prática real em sala de aula, que não foi possível por questões temporais devidas às greves que ocorreram nos sistemas de ensino público, onde o estudo deveria ter sido realizado. Como também, se limitou à finalidade de contemplar as dificuldades provenientes dos aspectos metodológicos em sala de aula, quando é sabido que dificuldades de aprendizagem em qualquer área pode se relacionar com outros aspectos que estão fora da escola.

REFERÊNCIAS

- BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Brasil. MEC, 2018. FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERALDI, João Wanderlei. O texto em sala de aula: leitura e produção. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. 7 ed. São Paulo; Altas; 2010.
- KAUFMAN, Ana Maria; Rodríguez, Maria Helena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. et al. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. Cuiabá: UFMT, 1992.
- PASSARELLI, L.G. Ensinando a escrita: o processual e o lúdico. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2004
- SUASSUNA, Livia. Variação linguística e produção de texto: um estudo de caso. In: VALENTE, André. Aula de Português: perspectivas inovadoras. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- VYGOTSKY, Lev. Semenovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes. 1984.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Capítulo 10



10.37423/231008351

AS DIFICULDADES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: ANÁLISE EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

Monalisa Fernanda da Silva

Universidade Federal Rural do Semi-árido

Luciana Dantas Mafra

Universidade Federal Rural do Semi-árido



Resumo: A interpretação de texto é de extrema importância e fundamental para todos nós, visto que é através do saber interpretar que temos a possibilidade de entender o que determinada mensagem quer passar, seja em texto verbal ou não verbal. E no que se refere ao ato de interpretar é de considerar que a leitura possibilita essa oportunidade. Levando em consideração a importância da interpretação, o presente artigo se volta para a turma do 9º ano De uma Escola Estadual localizada na cidade de Caraúbas/RN. A pesquisa tem como objetivo geral identificar quais as dificuldades de interpretação de texto presentes na turma do 9º ano do Ensino Fundamental anos finais, e como objetivos específicos analisar o nível de interpretação de texto dos alunos do 9º ano; identificar o que leva a falta de interpretação textual na disciplina de língua portuguesa, e com isso reflete sobre a importância que a interpretação de texto tem na trajetória dos estudantes do 9º ano. No que compete a parte metodológica, a pesquisa tem caráter exploratório e investigativo, tendo por embasamento teórico autores como Irandé Antunes (1937), Freire (1989), Baraúna e Cardoso (2019), Koch e Elias (2014), Cavalcante (2016) que estudam essa temática. A pesquisa se voltou para um estudo de campo, pois fomos à sala de aula observar e posteriormente aplicar um questionário a alguns alunos e como resultado obtemos que a turma tem uma falta de interesse ao que se refere a interpretação de textos e a identificação da ausência de interesse nesse assunto dificulta o trabalho do professor de língua portuguesa.

Palavras-chave: Texto; Interpretação de texto; Leitura; Ensino fundamental II.

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente o interesse por trabalhar a interpretação textual partiu da jornada como ingressante do primeiro período da graduação de letras português, pois havia dificuldade em interpretar os textos, e a partir disso percebi que o que me cercava eram as consequências da falta de interpretação textual que eu não tive enquanto aluna da educação básica. Tendo em vista que a interpretação textual contribui para ajudar a desenvolver o pensamento crítico de qualquer cidadão, ainda mais ela permite a aquisição de novo e ampliado vocabulário, além de adquirir e significar novos conhecimentos.

Segundo o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) os estudantes brasileiros seguem em um nível básico de leitura, e por consequência a maioria dos alunos sente dificuldades em interpretar textos, como por exemplo, interpretar questões de vestibulares, avaliações de diferentes áreas, textos médios ou longos de diferentes gêneros. Além disso, aqui no Brasil, a interpretação textual é de suma importância, visto que avaliações nacionais como o ENEM cobram que os estudantes tenham um bom nível de interpretação, pois suas questões são voltadas para testar, entre outras habilidades, também essa.

Desse modo é possível se perguntar: se os estudantes não conseguem entender o enunciado da questão, como vão conseguir resolvê-la? Levando em consideração alguns exemplos das dificuldades que a ausência de uma boa capacidade de interpretação pode causar, tanto na esfera profissional quanto na esfera pessoal e social, procuramos aprofundar este assunto neste trabalho de pesquisa, escolhendo uma turma do 9º ano do ensino fundamental II para analisar.

Com isso, nosso objetivo é identificar quais as maiores dificuldades dos alunos em relação à interpretação de texto no 9º ano do ensino fundamental na referida escola, como popularmente é chamada pelos alunos. Nossos objetivos específicos são i) analisar o nível de interpretação de texto dos alunos do 9º ano, ii) identificar o que leva a falta de interpretação textual na disciplina de português do 9º ano no ensino fundamental, com isso, levando a iii) refletir sobre a importância que a interpretação de texto tem na trajetória dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental II. Contudo para coleta dos nossos resultados foi preciso observar nas aulas de língua portuguesa a participação dos alunos quando se referiam ao contato com a leitura, pois a leitura não se separa da interpretação. O aluno só conseguirá interpretar qualquer texto se ele tiver desenvolvido habilidade com a leitura. Nossa participação foi apenas de observação e logo após a observação de algumas aulas aplicamos um questionário de perguntas fechadas a alguns alunos, contendo nove perguntas que se referiam à leitura e as dificuldades com interpretação de textos e enunciados.

A escolha pela série do 9º ano deve-se por se tratar de uma etapa final, conclusão de um longo ciclo de letramento e que antecede o ingresso no ensino médio. Ao finalizar esta etapa, entre outras expectativas, espera-se que os alunos tenham adquirido as competências e as habilidades necessárias, para a leitura e interpretação de textos variados. Será no ensino médio, provavelmente, que a interpretação de textos mais complexos será requerida. A escola onde realizamos a pesquisa está localizada na zona urbana da cidade de Caraúbas-RN. O intuito de ir à escola é analisar se existem muitas lacunas pedagógicas no que se refere ao ato de saber interpretar textos pelos alunos, ao mesmo tempo em que observamos quais as possíveis causas que levam à falta de interpretação textual na disciplina de língua portuguesa no 9º ano do fundamental II.

Como embasamento teórico para nossa pesquisa, teremos: Irandé Antunes (1937), Freire (1989), Baraúna e Cardoso (2019), Koch e Elias (2014), Cavalcante (2016) e entre outros que contribuirão para fundamentar e analisar nossa questão de pesquisa. A estrutura do artigo está organizada da seguinte forma: iniciamos com a parte introdutória destacando os motivos pelos quais os estudos sobre interpretação de texto são importantes, em seguida, trazemos de maneira breve a seção sobre o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, logo em seguida, vem à terceira seção que trata sobre os aspectos metodológicos utilizados em sala de aula, na quarta seção a análise dos resultados e discussões e por fim nossas considerações finais.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Logo mais abaixo iremos tratar inicialmente sobre texto, entender o que é um texto e quais seus conceitos e suas contribuições de acordo com cada teórico, em seguida discutiremos sobre a interpretação de texto que é o foco principal do nosso trabalho e a importância da interpretação na disciplina de língua portuguesa. Mais que compreendermos as dificuldades que acompanham a interpretação de texto é importante sabermos o que o texto é e que saber interpretar está além de saber ler exclusivamente. Para interpretar o texto escrito é necessário saber ler, com isso traremos discussões sobre leitura e como a leitura enriquece e amplia os aspectos positivos e necessários da vida pessoal e escolar do aluno.

2.1. NOÇÕES E CONCEITO SOBRE TEXTO

Para entendermos a importância da interpretação de texto, assim como suas contribuições faz-se necessário ter a noção do que é texto, e suas muitas contribuições, pois o texto é de extrema importância para cada indivíduo, tendo por objetivo passar uma determinada informação, contribuir

com a vida do leitor e possibilitar um espaço amplo de conhecimentos. Ressaltando que a ideia do que é texto modifica de autor para autor, pois cada um tem sua visão e o define de forma diferente. Trazendo a perspectiva de Antunes (2010) temos que:

Todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorreremos com uma finalidade, com um objetivo específico, nem que seja, simplesmente, para não ficarmos calados. (p.30-31).

Desse modo entende-se por texto toda expressão que busca interagir e passar determinada mensagem para o receptor, podendo ser verbal e não verbal. E que varia de acordo com a perspectiva de cada um e sempre terá um propósito com intenção de contribuir e interagir com o interlocutor. Para reforçarmos esse apontamento, trouxemos na perspectiva de Cavalcante (2016, p.17) que “a interação verbal, oral ou escrita, faz-se pelo uso efetivo da língua pelos sujeitos em suas práticas discursivas, realizadas por meio de textos com os quais as pessoas interagem. O texto permeia toda a nossa atividade comunicativa”.

Assim, entende-se que a ideia de texto vai de acordo com o espaço no qual as pessoas estão inseridas dentro de seus contextos, e sua intencionalidade vai de acordo com o que o emissor tem a passar para o receptor com sentido de promover uma interação, assim como afirma Irandé Antunes (2009, p. 81) “compor um texto é, na verdade, promover uma inter-ação, ao mesmo tempo, linguística e social”. Nesse viés percebe-se que estamos falando de texto que se refere ao escrito, mas que mesmo sendo escrito tem o intuito de promover interação.

O texto escrito é composto por um alinhamento de palavras que é o que se desenvolve no âmbito escolar, onde os professores trabalham em sala de aula e a partir disso os alunos aprendem a ler e fazer uso de novos vocábulos e são capazes de interagir e argumentar, com isso, aumentam o senso crítico e promovem novos conhecimentos. No entanto, ressaltamos que texto não se restringe ao que está relacionado ao escrito, mas a tudo que venha passar uma informação e através disso promover interação das mais variadas formas. O discurso do senso comum pode até pensar que texto é somente aquilo a que se refere a escrita com alinhamento de palavras, mas texto pode estar além disso e consiste em sentido, visto que se não tem sentido não é texto.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.

A interpretação se faz necessária para todos os aspectos da sociedade, interpretação está além da sala de aula, mas em nossa vivência como seres pensantes, pois é necessário saber interpretar o que está

no nosso cotidiano, seja pessoal, educacional ou profissional. Assim como afirma Baraúna e Cardoso (2019):

(...) sem a interpretação seria quase impossível compreender o mundo e acima de tudo seria impossível nos questionamos sobre a existência das coisas, pois, para chegarmos a um questionamento ou resposta é preciso que seja entendido o que está escrito ou visto, uma vez que interpretação não se faz apenas de textos, mas trata-se de uma visão ampla do que vem ser o mundo (p.1).

Desse modo, o saber interpretar não se exige apenas de uma esfera, mas de todo um espaço composto de informação que haja a necessidade de entender o que está exposto, seja na escola, faculdade, ou simplesmente em um ambiente fora do âmbito educacional, como na esfera social; seja lendo um livro, resolvendo um problema no banco, no trânsito onde se exige a necessidade de identificar o que está exposto nas placas de sinalização, ou em quaisquer outras situações, pois não é somente saber e fazer o uso da leitura tem que saber interpretar o que está escrito e qual o intuito da mensagem transmitida.

No que compete ao ensino ou ao exercício da interpretação na disciplina de língua portuguesa, vale ressaltar inicialmente que estes não deveriam ser uma exclusividade pedagógica dos professores de língua portuguesa, mas que além da expectativa e obrigatoriedade de que se exercite a leitura e a interpretação nestas aulas, a interpretação de texto pode ser pedagogicamente trabalhada em todas as disciplinas e conteúdos. É evidente que por se tratar da disciplina de língua portuguesa que começa a trabalhar desde o alfabeto até as partes mais minuciosas da língua, direcionada nas escolas aos atos de ler, escrever, interpretar, refletir, analisar, este componente e este professor em específico seja mais cobrados pela escola e pelas famílias que os demais.

É de responsabilidade de todos os componentes e professores trabalharem a interpretação, e é de extrema importância buscarem meios de mostrar a necessidade da interpretação textual em todas as disciplinas, pois se exige saber interpretar em todos os componentes curriculares, mas para que isso seja possível é fundamental que haja o desejo de fazer e haja interdisciplinaridade entre os componentes. De acordo com Fazenda (2008):

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de uma grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (p.17).

Com essa abordagem podemos entender que a forma como se é tratada a interdisciplinaridade vai de acordo com a cultura de cada escola, que pode compreendê-la apenas como uma junção de disciplinas

que trabalham de forma unificada, apenas para compor a estrutura escolar, ou na perspectiva de ir de além da junção de conhecimentos específicos e passam a encontrar núcleos e espaços comuns de atuação entre conhecimentos e professores e assim enriquecem com maior sentido a formação intelectual, cultural e social do aluno. Esta é uma das lacunas que constatamos no contexto escolar. A dificuldade em interpretar existe em todos componentes curriculares, níveis de formação e constatada por tantos professores diferentes; e quanto mais esta dificuldade puder ser superada pela ação interdisciplinar de todos na escola, mas rapidamente teremos ganhos reais na aprendizagem.

No componente de matemática, por exemplo, suposto oposto da língua portuguesa, além de saber ler, o aluno terá que saber interpretar o enunciado da questão para entender o que precisa fazer, caso contrário ele não irá conseguir executar o que se pede, assim como em qualquer outro componente, pois é da responsabilidade de todos tratarem sobre a interpretação de textos, assim como frisa Rocha e Santos (2017):

Como se sabe, as dificuldades de interpretação de texto não se revelam apenas nas aulas de língua portuguesa. Elas perpassam todas as demais disciplinas, como por exemplo, a matemática que, em muitos casos, necessita de interpretação devido ao conteúdo fazer uso de linguagem e simbologia, fato que, muitas vezes, impede que se alcance os resultados almejados durante as atividades desenvolvidas (p. 02).

Mas para trabalhar pedagogicamente na escola, sob a perspectiva interdisciplinar, é necessário que além dos professores, a equipe gestora juntamente com todo corpo docente concorde sobre a importância desta intervenção conjunta, visto que um necessita do apoio do outro, e o excesso de individualismo e de métodos específicos a cada área podem ser mais entraves que soluções. Vale destacar que a interpretação vai além do âmbito educacional, é algo que em todo momento necessitamos, tanto na esfera educacional, como também na social.

2.3. LER E ENTENDER: CONCEITOS E REFLEXÕES

A leitura é fundamental e indispensável para as pessoas, pois é de extrema importância em todos os seres pensantes, visto que a leitura permite abrir um mundo amplo de conhecimento, enriquecendo o vocabulário, possibilitando conhecimento de novas palavras e com isso a compreensão de novos significados, desenvolvendo o senso crítico do leitor. Através da leitura o indivíduo é capaz de expressar seu ponto de vista de uma maneira clara, equilibrada e possível de ser compreendida por muitos, pois a leitura possibilita estratégias de comunicação capazes de funcionar, de circular em diferentes espaços comunicativos, assim como afirma Solé (1998, p.46) “[...] a aquisição da leitura é imprescindível para

agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguem realizar essa aprendizagem”.

Através dessa perspectiva notamos, que a leitura é muito importante para a vida de qualquer indivíduo, pois a ausência dela dificulta e limita o desenvolvimento e a ampliação de novos aprendizados, que por vezes somente a leitura é capaz de proporcionar na vida do cidadão. No que compete à escola, é necessário que o corpo docente reflita sobre o espaço escolar e de sala de aula como um espaço de oportunidades, buscando novos métodos para oportunizar a leitura, descobrindo novos conteúdos. Possivelmente o livro didático é o recurso mais utilizado nas escolas quando o assunto é leitura e interpretação de textos, no entanto, embora possa trazer consigo ótimos textos e atividades de leitura e interpretação para a sala de aula, é necessário mudar quando se percebe que apenas ele, o livro didático, já não atrai mais o interesse dos alunos. É necessário encontrar outros caminhos pedagógicos para fazer da leitura uma atividade desvinculada da mera obrigação e da nota. Como Mariano (2011) nos diz:

As novas metodologias de ensino que vem sendo trabalhadas, por meio dos docentes, estão sendo bastante significativas para o aperfeiçoamento das práticas de ensino dos mesmos. Pois se sentem mais preparadas no planejamento de ensino. No entanto, pode-se considerar um conjunto de propostas para o ensino de estratégias e compreensão de leitura e escrita, inserida no planejamento que englobam a necessidade de ensinar ler e escrever e a compreender de forma explícita (p. 07).

Com isso as possibilidades de novas estratégias contribuirão para o aprendizado do aluno que precisa saber ler, escrever, interpretar e auxiliado pela leitura do mundo, pelos conhecimentos que carrega consigo, pode desenvolver o hábito da leitura e através de variadas estratégias de ensino, ampliar sua capacidade de interpretação. E embora a escola e o professor de língua portuguesa sejam os primeiros indicados a desenvolverem essa competência, também a família e os diferentes espaços sociais são chamados a contribuir com a formação dos leitores. Caberá à escola e ao professor, no entanto, a busca constante por novas metodologias, que apresentem a leitura e a interpretação de texto, além das estratégias tradicionais que a vinculam quase que exclusivamente ao uso do livro didático. Até aqui nossa intenção foi demarcar o que compreendemos por leitura, texto e interpretação de texto, ampliando seus sentidos e destacando sua importância. Procuramos explicitar que no que se refere à leitura, que temos a leitura de mundo, onde o indivíduo precisa ler e interpretar o que acontece à sua volta e a leitura de textos escritos e enunciados de palavras.

3. METODOLOGIA

Nossa pesquisa sobre interpretação de texto é de natureza qualitativa e tem por base uma abordagem descritiva, visto que nosso objetivo é identificar as principais dificuldades quanto à interpretação de textos a partir da percepção dos alunos do 9º ano. Os sujeitos da pesquisa são os alunos e, portanto, não focamos nossas análises na metodologia do professor de língua portuguesa, mas na percepção daqueles que aprendem e estão concluindo o ensino fundamental anos finais. Nesta etapa final acredita-se que tenham maior consciência quanto aos desafios de sua aprendizagem naquilo que se refere às dificuldades quando o assunto é interpretação. Segundo Gil (1999) a pesquisa de natureza qualitativa está intrinsecamente ligada à subjetividade do objeto de estudo. Ela se desenvolve a partir da dinâmica e da abordagem do problema em questão, buscando a descrição e a interpretação dos elementos de um sistema complexo e de seus significados, sem se ater à mensuração dos fenômenos. Seu foco principal reside na compreensão do contexto no qual o fenômeno se manifesta.

O estudo foi realizado em uma escola estadual localizada na cidade de Caraúbas⁴ no interior do Estado do Rio Grande do Norte. A escola está localizada no bairro Leandro Bezerra, um bairro percebido pelos moradores da cidade, como um bairro marginalizado na cidade. A instituição escolar fez parte da minha formação enquanto aluna da licenciatura, pois realizei os meus estágios obrigatórios nessa escola, o que me permitiu conhecer melhor a realidade do cotidiano escolar e consequentemente os alunos que passam por ela.

Os dados foram coletados através de um questionário composto por 09 perguntas abertas, com o intuito de ter um resultado mais claro além da observação em sala de aula. O questionário foi direcionado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental e aplicado em sala de aula de forma presencial. As observações contabilizaram ao todo em um total de seis aulas, sendo quatro aulas dedicadas apenas à observação e as outras duas aulas a aplicação do questionário aos alunos presentes naquele dia. A turma do 9º ano possui apenas quinze alunos matriculados, oito do gênero feminino e sete do gênero masculino. O objetivo do questionário era identificar, a partir da percepção dos alunos, as principais dificuldades com relação à interpretação de textos. A falta de interpretação de texto é um problema recorrente nas escolas e além delas está presente em muitas esferas sociais, gerando grandes déficits de aprendizagem. Por constatar este problema recorrente é que pensamos em pesquisar os alunos, para quem sabe, auxiliar na proposição de novas metodologias e estratégias pedagógicas sobre leitura, texto e interpretação. Além disso, a

4 De acordo com o último Censo IBGE (2022) Caraúbas possui 19.577 habitantes e está a cerca de 303,4 km da capital, Natal.

passagem desta turma do 9º ano para o ensino médio pareceu um momento importante para investigar o assunto, visto que eles irão ingressar no ensino médio.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

A pesquisa iniciou pela observação nas aulas de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, onde nossa participação consistiu em observar sem interferir no andamento das aulas, anotando aspectos como interesse e participação dos alunos nas aulas, envolvimento e engajamento em atividades de leitura e interpretação. Realizamos a observação em quatro aulas, sendo duas na segunda-feira, nos dois primeiros horários do turno vespertino, duas na terça-feira, nas duas últimas aulas da tarde. Além das quatro aulas de observação, dedicamos duas aulas à aplicação do questionário com questões abertas. As perguntas do questionário tratavam sobre idade, gênero, contato com a leitura e a interpretação de texto. Além da observação dos alunos e da aplicação do questionário, observamos também a condução das aulas pelo professor, visto que ele desempenha papel importante na mediação do conhecimento, auxiliando na superação das dificuldades que os alunos enfrentam. Também realizamos anotações sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula nestes dias, por compreender que os assuntos são importantes para o conjunto das análises desta pesquisa.

O professor: a partir da observação nas aulas de língua portuguesa em conversa com a professora perguntei como ela avaliava a turma do 9º ano, como os alunos se comportam, quais as dificuldades que ela enquanto professora percebia e se buscava meios para trabalhar, superar essas dificuldades. Em resposta ela disse: “É bastante complicado, pois nós enquanto professores meio que recebemos total responsabilidade de fazer com que cessem as dificuldades dos nossos alunos, mas como vamos solucionar algo que deveria ser trabalhado em conjunto, professor, escola, e família, que infelizmente é o que sentimos mais falta, pois até nas reuniões de pais e mestres sentimos essa ausência, mas a partir do momento que os filhos não tiram uma boa pontuação num instante sabem o caminho da escola”.

Método de ensino: nas aulas observadas percebemos o cuidado da professora em relação ao trabalho pedagógico com a leitura, sempre destacando sua importância, lembrando que a leitura é totalmente necessária. Pudemos perceber que ela não trabalha somente o livro didático, mas procura inovar, trazendo uma notícia de blog, um meme para discussão em sala, um poema com uma temática

interessante para a faixa etária, para chamar atenção e instigar a leitura, mas segundo as palavras do docente “nem sempre é possível, pois a maioria frequenta a escola por obrigação, e fazem o uso da leitura por ser exigido na escola”.

Perfil do aluno: A maioria dos alunos residem no bairro Leandro Bezerra ou nas proximidades, são alunos de classe econômica baixa, uma realidade corriqueira em escolas situadas em bairros descentralizados e marginalizados, pois escolas que tenham essas localizações tendem a ser mais desvalorizadas. Nas aulas observadas na turma notamos que grande parte frequenta a escola apenas obrigação, dentre os 15 apenas uns 5 se interessam e participam das aulas. Um dos motivos cruciais é o incentivo da família nesse processo, isso pesa muito no que se refere a progredir no aprendizado. Mas a realidade dessas famílias possui diferentes contextos, pois podemos estar falando de mães e pais analfabetos ou semianalfabetos que não tiveram a oportunidade de estudar e assim não conseguindo dar esse suporte aos filhos.

E o fato deles residirem em um bairro periférico e com grande vulnerabilidade socioeconômica pesa muito. Primeiro que a evasão inicia por muitos terem a necessidade de ajudarem aos pais, embora muitos novos, as dificuldades exigem e isso gera a falta na escola, a não participação nas aulas, por precisarem colaborar dentro de casa. A maioria chega cansada, e o cansaço aliado ao desinteresse dificulta bastante o processo de ensino e de aprendizagem. Há inúmeros fatores que podemos elencar sobre desinteresse e desmotivação, mas estes nos pareceram os mais evidentes na sala observada. Após as 4 aulas observadas.

Partimos para a segunda etapa da nossa pesquisa, que se volta para a aplicação do questionário. Por mais que não haja identificação dos nomes dos participantes, explicamos sobre o questionário relatando que era para uma pesquisa voltada para saber o nível de leitura e as maiores dificuldades em interpretar. Dos 15 alunos da turma, no dia da aplicação do questionário estavam presentes apenas 14 e eles concordaram em participar e responder ao questionário.

O questionário contém 09 perguntas abertas, duas de identificação, idade e gênero e as demais questões dedicadas a saber as dificuldades que os alunos do 9º ano do fundamental II sentem em relação a interpretação de texto e seu nível de leitura, pois entendemos leitura e interpretação como interdependentes. Identificamos os alunos por A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14.

4.1. PERCEPÇÕES QUANTO AO HÁBITO DE LEITURA E DIFICULDADES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL.

No momento da aplicação do questionário estavam 14 dos 15 alunos matriculados na turma. Das perguntas que estavam no questionário, constavam: Você gosta de ler, se tem o hábito da leitura, e o que costuma ler, e as respostas tiveram um número bastante negativo no que se refere a gostar de ler; de 14 apenas 2 disseram que sim, que gostam de ler, que foi o caso dos alunos A1 E A2, um é do gênero feminino e outro do gênero masculino. Eles disseram que gostavam porque aprendiam coisas novas com a leitura e tinham costume de ler mais de duas vezes na semana. No que se refere ao que eles têm o hábito de ler, tanto o A1 como o A2 disse que gostam de ler notícias, e comentários de blog.

Os outros 12 alunos disseram que não gostavam de ler e apenas liam quando exigidos pela escola. O A3 falou que não gostava de ler porque os assuntos da escola eram cansativos, e só lia coisas que chamavam a atenção. Através dessas respostas percebemos que existe um número considerável de alunos que não gostam de ler e isso resulta em um problema bem maior, pois alunos do 9º ano estão de passagem para o ensino médio, E será no ensino médio que se farão escolhas como se submeter ao ENEM, se submeter a vestibulares, busca pelo trabalho, realização de processos seletivos e quem sabe o ingresso na universidade.

Analizamos que este quadro é bastante difícil visto que se não há interesse pela leitura, perguntamos como realizarão a prova do Enem, como lerão e interpretarão os enunciados de diferentes disciplinas ou como se sairão em diversos contextos onde é requerida esta habilidade. É importante gostar de ler e possuir hábitos de leitura, para interpretar qualquer enunciado, pois o aluno só terá o hábito da leitura se ele fizer a prática da leitura.

Ainda no que se refere às respostas dos alunos com relação a gostar de ler e quais os hábitos de leitura que possuem, a partir da resposta do A3 extraímos duas análises, primeiro que através das respostas nota-se que os alunos só leem na escola, pois diz “Não gosto porque são cansativos os assuntos da escola e quando leio são coisas que a professora de português traz que chamam atenção”. Através desse relato percebemos que os alunos leem de forma sistematizada apenas na escola, o que constatamos também pela observação em sala de aula e ainda que os assuntos abordados nem todos chamam tanto a atenção deles, apenas quando é algo diferente do livro didático.

Partindo para a pergunta que questiona: Em relação à leitura sua família o incentiva? Apenas 5 alunos disseram que sim, os outros responderam que nunca os incentivaram a fazer o uso da leitura e isso é

uma realidade muito presente no ambiente escolar, principalmente no contexto atual. No bairro onde se localiza a escola, local de poucas oportunidades, essa realidade é ainda mais presente. A falta de interesse, como já mencionado, se dá de várias maneiras, mas é crucial o incentivo à família. No que se refere a essa questão Antunes (2007) diz que “Seria tão bom que a pressa dos pais se orientasse para a exigência de bons textos, para o acesso a literatura, para a experiência da troca verbal: fluente, funcional, bem ordenada, clara e relevante, em textos orais e em textos escritos!”.

Com relação à pergunta com que frequência você pratica a leitura, de 14 alunos apenas quatro responderam que leem mais de uma vez na semana, e os outros responderam que fazem o uso da leitura somente na escola, como o A3 que respondeu “leio somente na escola porque é obrigado”. Já o A4 disse que “Leio somente na escola porque não tenho tempo quando estou em casa”. O A1 disse que “lia de 2 a 4 por semana, e gostava de ler mais pelo celular e gosto de ler notícias”. Os outros não justificaram o motivo pelos quais falta a prática da leitura. Através destas respostas podemos concluir que a ausência de leitura é um fator preocupante na turma do 9º ano, assim como o aluno A4 existem muitos outros que por vezes precisam deixar os estudos de lado para auxiliarem em alguma atividade em casa; e com isso a falta de leitura terá impacto negativo não apenas em sala de aula mas em todos os demais contextos.

Também perguntamos em relação à disciplina de língua portuguesa, qual era a maior dificuldade de leitura, obtivemos as seguintes respostas: A2 que respondeu “Tenho dificuldade de interpretar quando leio palavras muito difíceis”. O A6 falou que “Eu posso ler um texto mais de uma vez e mesmo assim tenho dificuldade de interpretar o que tá escrito principalmente quando tem muitas palavras difíceis”. O A3 disse “Eu sei ler, mas quando o texto é muito grande não consigo me concentrar e me enrolo com as palavras diferentes”. O A4 respondeu “Tenho dificuldade de interpretar tudo que é texto”. Apenas o A1 disse que “Não tenho dificuldade em interpretar, quando tem alguma palavra que não conheço vou pesquisar o significado”. Os demais responderam apenas que “sim”, mas não justificaram quais as maiores dificuldades possuíam.

Analisando as respostas acima temos que de 14 alunos apenas um respondeu não sentir dificuldade em interpretar texto na disciplina de língua portuguesa, e grande parte das afirmações dos demais foram no sentido de interpretar as palavras “difíceis”, ou seja, palavras que eles não estão habituados a lerem, pois a leitura possibilita o contato com novos vocábulos.

Finalmente sobre a pergunta você: tem dificuldade de interpretar alguma atividade de leitura que é passada em sala, se sim, justifique o grau. as respostas foram parecidas com as respostas anteriores.

Responderam que quando se tratava de interpretar sempre tinham dificuldade, e somente A1 respondeu que “Apenas quando o assunto é muito difícil”.

No que se refere à pergunta no ambiente escolar, você considera que existe incentivo por parte do professor para ler de maneira frequente, as respostas foram todas unânimes, os 14 responderam que sim, o professor incentiva frequentemente a leitura. Concluímos, analisando, que no que se refere a atuação do professor de língua portuguesa, existe o incentivo por parte do professor para que a leitura e a interpretação andem juntas, e isso é um ponto muito positivo, pois mostra que o professor, enquanto mediador da sala de aula se preocupa com os alunos, mostrando que a leitura é o ponto de partida quando tratamos sobre aprendizagem significativa. E com relação às respostas dos questionários respondidos pelos alunos, levando em consideração aquilo que observamos e conhecemos dessa realidade escolar, consideramos que por mais que haja incentivo por parte do professor no que refere aos hábitos de leitura e de interpretação, continua sendo necessário encontrar novas formas para tornar a leitura presente e relevante na vida dos alunos. Visto que o ambiente familiar não favorece esse contato e o único local onde eles podem desenvolver o hábito pela leitura e conseguir interpretar é na escola, a responsabilidade social dos professores de língua portuguesa torna-se ainda mais requerida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essa pesquisa delimitando o que compreendemos por interpretar. Interpretar é um processo mental que envolve atribuir significado, compreender, analisar, representar ou decifrar informações, símbolos ou expressões em uma variedade de contextos, com base nas informações disponíveis e nas habilidades individuais de compreensão, sendo assim algo muito importante para todos nós enquanto seres pensantes, pois possibilita o entender que determinada mensagem que passar, seja em textos escritos, verbais não verbais e em enunciados de palavras, ou qualquer que seja e necessite da interpretação. Saber interpretar permite novos conhecimentos de aprendizado tanto contribuem a desenvolver o pensamento crítico, como possibilita conhecimentos de novos vocábulos, ainda mais conduz a novos saberes de conhecimentos. A interpretação faz com que qualquer pessoa consiga permear seus saberes através do que está na mensagem, assim abrindo possibilidade de interação com qualquer e toda esfera, seja na esfera escolar, na acadêmica, ou social. O saber interpretar é algo fundamental como dito anteriormente, como por exemplo, questões como no ENEM exige o que se refere o interpretar, pois o aluno precisa saber interpretar o que está escrito para conseguir entender e ter êxito.

A relação de leitura com a interpretação de texto consiste em uma relação conjunta, pois, a relação entre a leitura e a interpretação de texto é fundamental, a interpretação de texto é uma habilidade crítica que envolve a compreensão profunda e a extração de significado a partir do que é lido. A leitura é fundamental para as pessoas, o saber interpretar necessita que o indivíduo saiba ler, pois é necessário para ter uma boa interpretação, a leitura possibilita a aquisição de novos vocábulos, de palavras que a maioria das vezes o aluno não tem o hábito de ler, com isso, possibilita a compreensão de novos significados, desenvolvendo o senso crítico do leitor. A leitura e a interpretação de texto estão interligadas de forma inseparável, ler é o ponto de partida, enquanto a interpretação é o processo pelo qual você dá significado, compreende e analisa profundamente o que é lido. Dominar ambas as habilidades é essencial para a compreensão eficaz de informações escritas em uma variedade de contextos. Seria assim de grande valia se todos tivessem a oportunidade ou o hábito de ler, pois é algo fundamental e estimulante para os sujeitos que a praticam a leitura, assim desenvolvendo o senso crítico/reflexivo desse sujeito.

Levando em consideração tudo que foi abordado nesta pesquisa, concluímos que o nosso trabalho teve o objetivo de identificar quais as principais dificuldades de interpretação de texto na disciplina de língua portuguesa e a primeira dificuldade apresentada pela professora foi a falta de interesse dos alunos no que diz respeito à leitura quanto da família em auxiliar neste processo. Analisamos quais seriam as principais dificuldades de interpretação através das observações das aulas e da aplicação do questionário e a segunda dificuldade apontada foi o contato com vocábulos novos ou considerados difíceis pelos alunos, a partir disso refletimos sobre a importância de incentivar aos alunos o hábito da leitura, expor a situações novas de contato com textos diversos para facilitar a leitura e a interpretação.

Ainda no que se compete às dificuldades de interpretação textual a terceira dificuldade encontrada está no contexto socioeconômico dos alunos e de suas famílias, começando pela questão de residirem em um bairro periférico com alta vulnerabilidade onde os próprios pais não tiveram acesso e incentivo à leitura e a interpretação de textos, quer seja pelas necessidades ligadas ao trabalho, quer seja pela situação de pobreza. A quarta dificuldade que aparece pela observação pode estar relacionada à carga horária da professora que não ministra aulas apenas em uma turma do 9 ano do ensino fundamental II, mas em diferentes turmas e séries, cada turma com perfis de alunos diferentes, então a professora não tem como adequar tantos planejamentos, visto que estas dificuldades deveriam ser trabalhadas desde os anos iniciais e por todos os professores da escola. através das observações,

também notamos que a dificuldade consiste no pouco hábito de ler pela turma mesmo diante dos incentivos da professora.

Nossa conclusão vai no sentido de que é necessário ter um olhar mais reflexivo em relação a tratar das lacunas encontradas em sala de aula, no que se compete a todo corpo docente buscar meios unificados de acordo com os métodos de cada professor. É necessário buscar meios que chamem atenção dos alunos no que se refere a ler para consequentemente aumente o vocabulário do aluno possibilitando novos conhecimentos, buscando assim maneiras de trazer para sala de aula leituras a qual os alunos estejam familiarizados ou ao menos que tenham interesse, como por exemplo, memes, notícias de blogs, contos, poemas com temáticas que chamem atenção e etc., ou seja, assuntos que estejam dentro do contexto deles, pois nem sempre as leituras expostas do livro didático conseguem prender a atenção dos alunos.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Análise de texto: Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARAUNA, F.K.; CARDOSO, S. C. M. ; A Interpretação de Textos dos Alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola de Paritins. Repositório Institucional da Universidade Estadual doParaná.15-Fev-2019.Disponível em:<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/1450>.

CAVALCANTE, M. Os sentidos do texto. 1. ed., 3a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

GIL, A. C. Método e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo

Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KOCH, I.V.; ELIAS, M.V. Ler e compreender os sentidos do texto. 3.ed.,11a reimpressão. São Paulo: contexto, 2015.

MARIANO, Solange da Silva. A IMPORTÂNCIA DE INOVAR A PRÁTICA DE ENSINO DOS PROFESSORES NO PROCESSO DA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. Goiatins - To, p. 01-15, dez.

2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/>. Acesso em: 22 set. 2022.

OLIVEIRA, Shismênia. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. Gov.br, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo->

[desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil](#).Acessoem:08 de outubro de 2023

ROCHA, T. S. ; SANTOS, N. ; Dificuldades de interpretação de texto em sala de aula. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v.8 n.17. 2017. E – 482

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 11

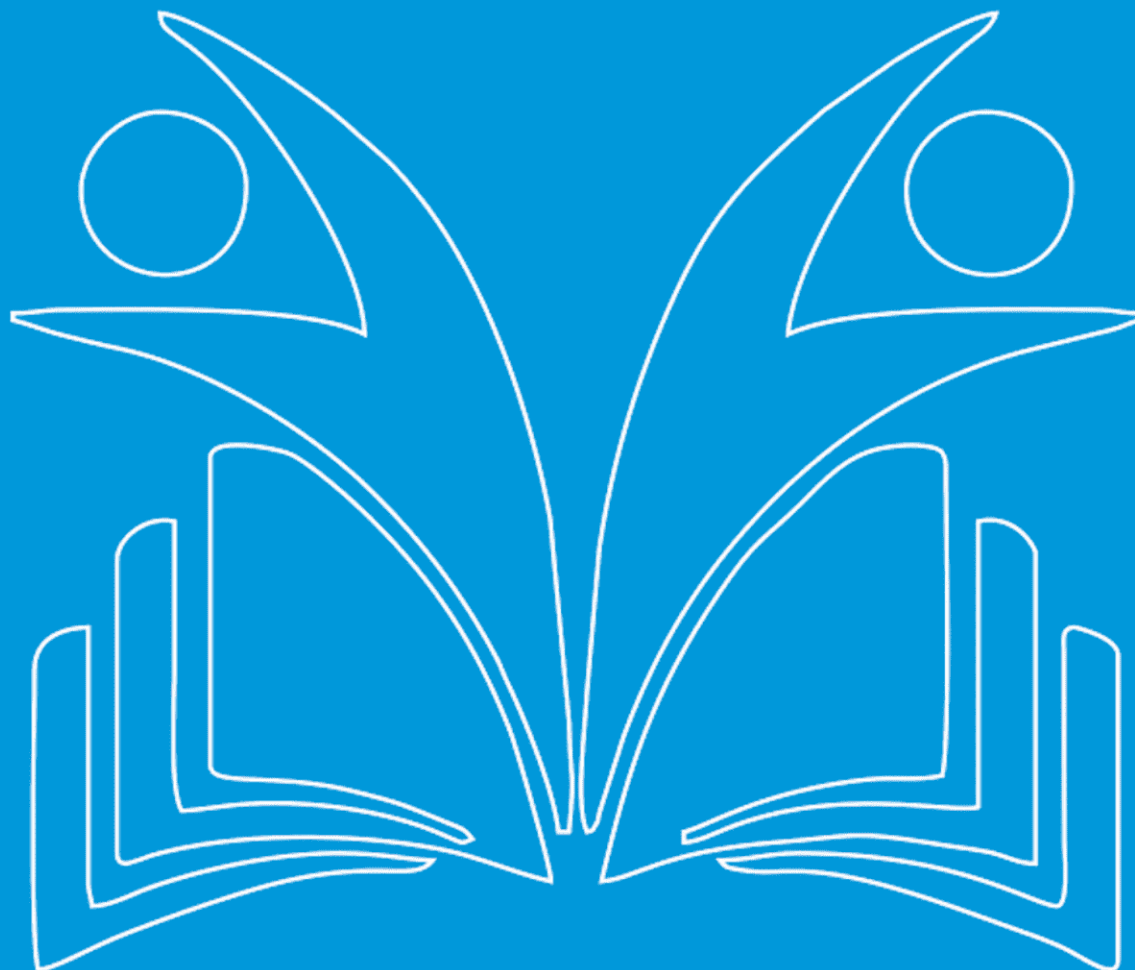


10.37423/231008352

SPIRULINA (ARTHROSPIRA PLATENSIS) COMO ALTERNATIVA PARA CONTROLES DE DIABETES: RESUMO DE TESTE LABORATORIO.

Richard Edward Lopes da Silva Henrique

Fatec Araçatuba Profº Fernando Amaral de Almeida Prado



Resumo: A Cianobactéria Spirulina (*Arthrospira platensis*) podendo ser classificada por seu uso “nutraceutico” compõe diversos benefícios ao sistema através de seu uso patológico. Este estudo tem como objetivo a revisão da Spirulina para utilização em áreas agravantes na sociedade, através do composto Fenólico estimula o gerenciamento e produção de insulina, hipoglicemiante controle do lipídio e glicose sanguínea, reduzindo níveis de colesterol, triglicerídeos e Malonaldeído (MDA) englobando indivíduos diabéticos tipo 2 (Diabetes Mellitus), remetendo aos estudos análogos voltados para um controle de diabetes, provocadas desde origem hereditária pé disposta além da diabetes originadas por fatores alimentícios e sedentarismo para obesidade, o Brasil um país ocupa atualmente a 4^a maior população de obesos mundial com projeção para aumento no ranking para os próximos anos. A Spirulina pode ser utilizada como suplemento alimentício auxiliando no controle de radicais livres e interferindo no desenvolvimento de algumas doenças tais como a aterosclerose.

Palavras-chave: Diabetes Mellitus. -Nutraceutico. -*Arthrospira platensis*.

1.INTRODUÇÃO

A Cianobactéria Spirulina (Arthrospira platensis) podendo ser classificada por seu uso “nutraceutico” compõe diversos benefícios ao sistema através de seu uso patológico. Reconhecida cientificamente como Arthrospira platensis, sendo popularmente conhecida como Spirulina, foram identificadas por propriedades medicinais hipoglicemiantes considerada uma cianobactéria filamentosa de coloração verde azulada. Localizada em pântanos, lagos alcalinos, rios e mares (AMBROSI et al., 2008).

Diabetes Mellitus é uma síndrome metabólica crônica de origem múltiplas que decorre da falta de secreção de insulina ou incapacidade da insulina exercer sua função adequada acarretando elevados níveis de glicose sanguíneo estimulando a função primaria do pâncreas entravando o funcionamento e degradação de outros órgãos causando disfunção metabólica de carboidratos, proteínas e gorduras da fisiologia humana, atualmente segundo a OMS, Diabetes Mellitus (DM). É a 9ª causa de mortes do mundo.

O Brasil um País ocupa atualmente a 4ª maior população de obesos mundial com projeção para aumento no ranking para os próximos anos.

2.MATERIAS E MÉTODOS

Para este estudo foram escolhidos 15 pacientes com diabetes mellitus do tipo 2 no centro de saúde de Behshar na província de Mazandaram no Irã o grupo experimental em jejum mostrava um resultado de 126 mg/dl após a utilização de uso suplemento alimentar de Spirulina fornecida pela Dana Med-Pars-Company, Teera- Irã em comprimidos fora administrada ao longo de 8 semanas (2 Meses) tendo como consumo diário de 4 gramas ao dia sendo preservado a dieta e atividades físicas de cada paciente diabético.

“O acompanhamento foi realizado continuamente por telefonemas duas vezes por semana. Os critérios de exclusão incluem mulheres grávidas, doenças das artérias coronárias, doença vascular periférica, doença cerebrovascular, doença hepática e funções orgânicas prejudicadas” (Hormat.Alsadat Azmand Rostami, Abdoljalal Marjani, Mohammad Mojerloo, Behdad Rahimi, Majid Marjani 03-02-2019)

3. RESULTADOS

Diferenças significativas foram constituídas através dos parâmetros de pesquisa entre os indivíduos com o tratamento agregado da Spirulina em controles de termos glicêmicos, triglicérides e níveis

mais altos de malonaldeídos. Após o período de 8 semanas de intervenção fora mostrado a redução apreciável nos níveis de sérico de colesterol total, colesterol LDA, triglicerídeos e MDA.

4. CONCLUSÕES

Determinou-se que após a utilização da *Arthrospira platensis* como um nutracêutico visando uma alternativa natural contra fármacos industrial. A mesma pode expor efeitos benéficos a saúde sem agravamentos químicos severos e dependência a alimentação suplementar da Spirulina ao longo das 8 semanas mostrou intervenções importantes para proteção de radicais livres e desenvolvimentos de aterosclerose. O estudo também ressaltou a importância da espirulina com um forte efeito potencial para hipolipemiantes para casos de diabetes tipo 2 controlando assim os níveis lipídicos e como suplemento alimentar para controle do malonaldeído.

6.REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Hormat.Alsadat et al. “Efeito da espirulina no perfil lipídico, níveis de glicose e malondialdeído em pacientes diabéticos tipo 2” Disponível

em:<<https://www.scielo.br/j/bjps/a/CqpJcQRjf8HfCfZHmpYPSFp/?lang=en#>> Acesso em 05/09/2022.

Eric Wenda Ribeiro Lourenço et al “EFEITO HIPOGLICEMIANTE DA SPIRULINA (ARTHROSPIRA PLATENSIS): UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA” Disponível em:

<<https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo9b2023254158d872749423f1df9c016bcb41ec3e-arquivo.pdf>> Acesso em 03/09/2022.

Capítulo 12



10.37423/231008353

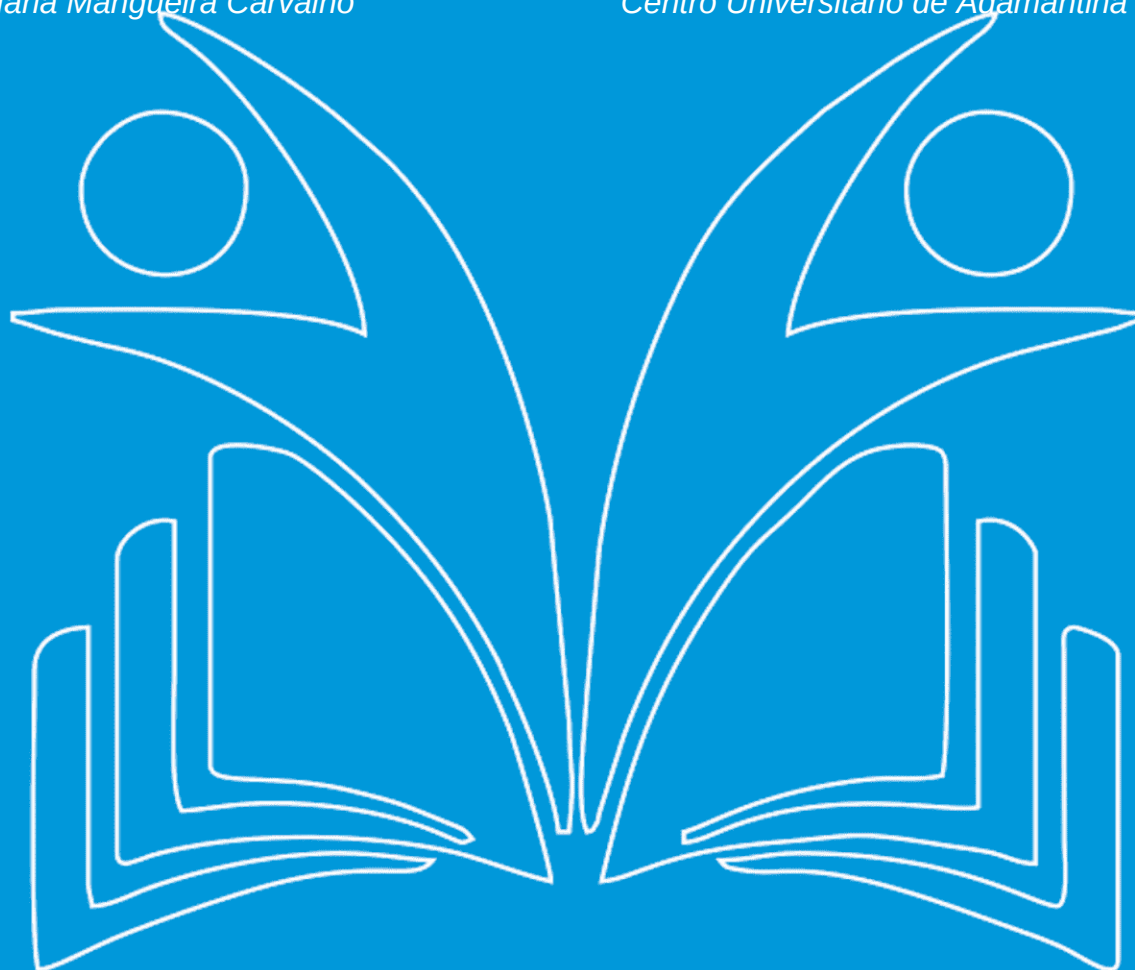
EXTENSÃO EM DANÇA DE SALÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA À COMUNIDADE

Analissa Haga

Centro Universitário de Adamantina (FAI)

Joselene Maria Manguiera Carvalho

Centro Universitário de Adamantina (FAI)



Resumo: Este estudo pretende demonstrar como o curso de extensão em dança de salão implementado no primeiro semestre de 2015 nas Faculdades Adamantinenses Integradas, contribui com o bem estar da população adamentinense e com os graduandos, pela capacitação dos estudantes do curso de Educação Física, e relatar a experiência da autora através das aulas práticas oferecidas à comunidade visando promover a integração social, experiência e desenvolvimento profissional entre os alunos e o público, o inserindo e propondo vivências profissionais futuras e abrindo-lhes novas oportunidades enquanto beneficia a comunidade oferecendo uma forma de atividade física completa e integrada, a qual consegue trabalhar o físico e o psicológico aliada ao lazer. Por ser uma atividade lúdica, traz autoconhecimento, elevação da auto-estima, controle emocional, entre várias outras vantagens que serão sentidas por todos os participantes agregando mais valor ao curso e a formação universitária, sendo um diferencial curricular acadêmico cujo benefício vai também para instituição de ensino, que diversifica seus cursos atraindo conhecimentos e alunos.

Palavras-chave: educação física, extensão universitária, dança de salão, formação acadêmica, ensino superior.

INTRODUÇÃO

Destacando a extensão como um pilar para a formação universitária no sentido de pensar, fazer e produzir conhecimento, buscou-se referências bibliográficas com descritivos: Dança de Salão, Graduação em Educação Física e Extensão em combinações para embasar este estudo.

Marques e Figueira (2014) entendem que a legislação vigente para formação de professores de Educação Física, deixa brechas para a formação dos docentes no contexto da grade curricular de ensino superior, destacando a necessidade dos futuros docentes buscarem outras metodologias para abrangerem e especializarem seus conhecimentos. Os cursos de extensão tornam-se opções viáveis e importantes neste aspecto.

Jezine (2004) vê o curso de Extensão como uma função que pode ser acadêmica, social e ou assistencialista da instituição possibilitando a abertura de mercado, prestação de serviço à comunidade, buscando soluções para os problemas sociais, entre outros.

Em busca de solidariedade e cidadania, Hennington (2005), coloca a pesquisa e extensão como um princípio indissociável para a promoção do bem comum tornando a universidade parceira do Estado devido à imunidade tributária como um financiamento social e incentivo para pesquisa e extensão pelo qual, como um processo educativo, possibilita relação transformadora entre comunidade e universidade, aliando ensino e pesquisa, assumindo uma função assistencialista para comunidade e formador de um profissional cidadão participante da realidade brasileira através de aproximação e trocas de conhecimentos e experiências entre professores, alunos e população; a partir da prática embasada no conhecimento teórico constituindo-se um campo de estágio para os alunos de graduação.

Entretanto Pereira e Freitas (2015) reconhecem como principal desafio da Extensão Universitária, o entendimento do seu significado por todas as pessoas, por isso a descreve de maneira sucinta como uma forma da universidade passar seus saberes acadêmicos à comunidade, em forma de cursos; ampliando a cultura geral de um povo, logo, deverá ser flexível para atender o público alvo e expectativas do segmento social.

Benedetti et. al., 2012, caracterizam a dança de salão como uma atividade social e lúdica, pois é praticada a dois, envolve diversos ritmos e é considerada uma forma de lazer que pode trazer a cultura dos bailes originados da corte nobre na época da colonização do Brasil para a atualidade das pessoas proporcionando autoconhecimento e, ao mesmo tempo, trabalhando o condicionamento físico de

forma prazerosa resultando em elevação da autoestima do praticante e quebra de bloqueios psicológicos através de ampliação das relações sociais e diminuição de agravos à saúde como por exemplo a depressão.

Um estudo realizado por Fernandes et. al., 2011, apontou que indivíduos de diferentes idades procuram a modalidade em busca de qualidade de vida como forma de compensar o estresse, a má postura, a alimentação inadequada, o consumo de bebidas alcoólicas e o sedentarismo, trazidos e acumulados ao longo dos anos; e a ação e reflexão dos movimentos feitos na dança de salão aliados ao prazer e condicionamento físico proporcionam melhor qualidade de vida.

Assim, Araújo et.al. complementa a afirmação defendendo que a dança integra atividade aeróbica e sobrecarga muscular, sendo uma atividade física completa contra os prejuízos descritos, pois mesmo que atividades cotidianas sejam benéficas, não são suficientes para melhora de condicionamento físico e estado emocional, neste sentido a dança de salão é uma alternativa contra estes males por proporcionar socialização, descontração e alegria, comunicação, habilidades aperfeiçoadas, coordenação, enfim desenvolvendo um corpo integral de forma natural, melhorando a autoestima e o convívio social, tornando-se uma arma contra doenças.

“A vantagem da dança em relação aos métodos convencionais de exercício, decorre principalmente de suas características, as quais aproximam as pessoas, tanto de forma física quanto emocional. É neste cenário que a dança de salão pode ser vista como estratégia destinada à terapêutica concomitante de doenças cardiovasculares.” (CARVALHO et.al., 2013)

Considerando estes aspectos, o curso de extensão em dança de salão da FAI vem de forma acessível, atender a comunidade que deseja praticar alguma atividade física e aprender a dançar, como também para agregar conhecimento para os alunos do curso de Educação Física da instituição, enriquecendo a integração entre alunos, comunidade e faculdade ampliando o repertório, o currículo e atendendo ao compromisso social das instituições integrando a população no meio acadêmico.

Os benefícios já comprovados pelos estudos de Benedetti, Fernandes, Hennington, Jezine e Carvalho serão obtidos pelos participantes do curso de extensão e principalmente para os estudantes da área os quais terão um material de estudo pedagógico alternativo e um complemento à formação através da prestação de serviços à comunidade, favorecendo ambas as partes.

Este trabalho pretende abordar o curso de extensão de um modo geral e identificar sua contribuição para a formação acadêmica baseado nas impressões da autora e participante/colaborador no projeto

e relatar a experiência de um projeto de extensão universitária em dança de salão oferecido à comunidade interna e externa da Faculdades Adamantinenses Integradas – FAI no município de Adamantina, destacando o acréscimo de aprendizado que este agregará ao formação dos estudantes.

MATERIAL E MÉTODOS

Segundo as classificações de Marconi e Lakatos (2003), este trabalho é uma pesquisa de campo observacional, no intento de não haver interferência da observadora, a qual procurou descrever de forma sucinta uma população, no caso todos os participantes do curso de extensão, através de observação e análise qualitativa no decorrer das aulas.

O curso foi oferecido no primeiro semestre de 2015, por um período de quatro meses, as aulas foram realizadas das 18:00 às 19:00 de terça e quinta nas dependências da instituição FAI. Os ritmos abordados foram os básicos da dança de salão: bolero, forró, samba de gafieira, rock/soltinho e o tango. As aulas eram iniciadas com alongamentos e finalizadas com relaxamentos, alongamento e massagem. O professor demonstrava os passos, para que os alunos acompanhassem e aprendessem de forma prática, observando e reproduzindo, as aulas foram todas práticas.

Utilizando-se de observações assistemáticas durante uma hora em dois dias da semana (dias em que acontecem o curso), acompanhando os participantes do curso, utilizou-se o método indutivo para enquadrar as observações e impressões particulares sobre os alunos do curso, à teorias gerais das pesquisas encontradas; e a partir daí identificar medidas de opinião e de atitudes comparando relatos informais da comunidade e dos alunos participantes a sua adaptação e adesão à dança.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A adesão da comunidade, embora por motivos diversos declarados, incluindo os principais, “aprender a dançar” e “sair do sedentarismo”, teve uma parcela de decisão tomada pelo valor econômico, pois estes relataram que o curso é barato se comparada às aulas de dança em academias.

As aulas foram ministradas duas vezes por semana durante aproximadamente uma hora - às terças e quintas-feiras das 18:00 as 19:00 horas - incluindo alongamentos e relaxamento antes e depois da atividade.

Inicialmente, haviam vinte alunos sendo que destes, um total de cinco casais realizaram completamente o curso, além de quatro discentes da Educação Física que completaram o módulo. Houve a desistência de cinco participantes.

O curso de extensão em dança de salão oferecido pela FAI procura aliar a qualidade de vida pela dança de salão, com o favorecimento dos alunos do curso de Educação Física, será um diferencial curricular tanto para os alunos quanto para a instituição em benefício da comunidade, pois o docente universitário acompanhou os graduandos de Educação Física o que contribuiu para a qualidade do curso, agregou conhecimento prático e uma nova visão de trabalho para os mesmos enquanto a comunidade obteve todos os benefícios da dança e todos foram favorecidos pela integração social.

Visto que, no estudo de Fernandes et.al. (2011), as pessoas de maior poder aquisitivo procuravam mais as aulas de dança devido ao fato de serem ministradas em escolas particulares com dispêndio econômico, a extensão representa ganho para comunidade no sentido de ser acessível economicamente.

Para o graduando contribui significativamente para o desenvolvimento profissional porque já o prepara para o mercado de trabalho, ensinando as mais diversas formas de inter-relacionamento, didática e a própria dança de salão, sendo outra opção de trabalho, complementando o conhecimento adquirido na graduação, mesmo porque conteúdos como lutas, ginástica e dança são disciplinas de caráter bem geral os quais não passam detalhadamente por cada ramo e modalidades, ao contrário dos esportes coletivos como futebol, futsal, basquete, vôlei, entre outros que possuem disciplinas exclusivas para esses esportes, neste sentido, a extensão vem fornecer conhecimentos específicos sobre uma modalidade, neste caso a dança de salão, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, autoconhecimento, confiança e todos os benefícios físicos, psicológicos e sociais já citados anteriormente.

Ao auxiliar o professor, cujo seu trabalho se inicia antes das aulas, a preparar o ambiente, selecionar conteúdos e adaptá-los a necessidades particulares dos alunos, os graduandos participantes compreendem as exigências do exercício profissional na prática e preparam-se melhor para atuar.

Entretanto apesar da importância, não foram encontrados muitos artigos sobre o tema, mas as universidades estão buscando cada vez mais incluir cursos em seus currículos e as instituições reguladoras estão incentivando-os através de bolsas e projetos o que se faz muito importante frente ao mercado de trabalho cada vez mais competitivo. A exemplo do Instituto Federal da Farroupilha em Santo Ângelo e a Pontifícia Universidade Católica (ambos no Rio Grande do Sul) também oferecem o curso de extensão em dança de salão, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul oferece bolsa para este curso. Todos para o ano de 2015.

Para a observadora, a duração do curso permitiu um aprendizado suficiente para trabalhar o conteúdo elementar como professora de um curso para iniciantes, porém ainda é necessário mais tempo e mais experiência para uma progressão e continuidade da profissão.

Com base nos depoimentos dos participantes, os ritmos e passos foram aprendidos pelos alunos; embora tenha sido bem difícil em um primeiro momento e até mesmo alguns alunos do curso de educação física tiveram dificuldades para aprender alguns movimentos, houve comentários como “olhando parece fácil”, “é mais difícil do que pensei”; posteriormente, ao longo do curso, os passos básicos foram internalizados e as variações foram gradativamente aprendidas com mais facilidade.

Neste sentido pode-se deduzir que uma cartilha contendo instruções dos passos seria um auxílio para lembrar do que foi aprendido entretanto, esta por si só seria insuficiente sem a vivência proporcionada pelas aulas práticas.

Destaca-se ainda a importância do professor, que deve possuir amplo conhecimento e habilidades para atender as expectativas dos alunos, então faz-se fundamental uma formação complementar cuja qual pode ser obtida através de cursos, inclusive o de extensão pois a dança em geral é uma disciplina passada de forma “superficial” na graduação em Educação Física.

CONCLUSÃO

Os cursos de extensão proporcionam aos participantes uma atividade cultural e de lazer que são estímulos a hábitos mais saudáveis podendo amenizar males da obesidade, sedentarismo e outras comorbidades, além de ser uma alternativa para formar professores capacitados e até atletas.

A extensão dança de salão para ambos os sexos, em todas as idades, faz-se uma atividade física que integra aspectos importantes para a qualidade de vida no sentido fisiológico, psicológico, ambiental e social. O curso de extensão oferece oportunidade tanto para a população Adamantinense, quanto para os alunos de aproveitarem-se de todos seus benefícios e ainda adquirir conhecimento e valorizar os estudantes, acrescentando um diferencial em seu currículo e na própria experiência pessoal e profissional, já apresentando-os o mercado de trabalho; a comunidade com aulas acessíveis e a faculdade atraindo pessoas e diferenciando sua gama de opções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. G. S. de; et.al. Posição oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte: atividade física e saúde. Disponível em: <http://saudeemovimento.net.br/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/265_2014-07-07.PDF> Acesso em: 25 de jul. de 2015.

BENEDETTI, T. R. B.; et.al. Os benefícios da dança de salão para a saúde dos idosos. 2012. Disponível em: <<http://www.pergamum.udesc.br/dados-bu/000000/000000000015/000015AB.pdf>> Acesso em: 25 de jul. de 2015.

CARVALHO, T. de, et. al. Reabilitação cardiovascular, dança de salão e disfunção sexual. Arquivos Brasileiros de Cardiologia. São Paulo. Dez. de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0066-782X2013003200017> Acesso em: 23 de set. de 2015)

FERNANDES, S.; et.al. Qualidade de vida dos praticantes de dança de salão. Quality of life of people who practice ballroom dance. Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde. Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/viewFile/533/532>> Acesso em: 24 de jul. de 2015.

HENNINGTON, E. A. Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária. Shelter as na interdisciplinary practice in a university extension program. Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 21(1): 256-265, jan-fev. de 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0d/csp/v21n1/28.pdf>> Acesso em 03 de ago. de 2015.

JEZINE, E. As práticas curriculares e a extensão universitária. 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Belo Horizonte, set. 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5ª Ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARQUES, F. B.; FIGUEIRA, Z. C. C. Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em educação física. Motrivivência. v.26 n. 43. Florianópolis. Dez. de 2014.

PEREIRA. J. E. Filho; FREITAS, M. A. I. N. de. A DINÂMICA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: um breve relato dos desafios de uma IES e sua inserção social sob a perspectiva do ensino e pesquisa. Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José. Vol.5. nº1. 2015. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/cafsj/index.php/cafsj/article/viewFile/105/pdf>>. Acesso em: 26 de set. de 2015.

Capítulo 13

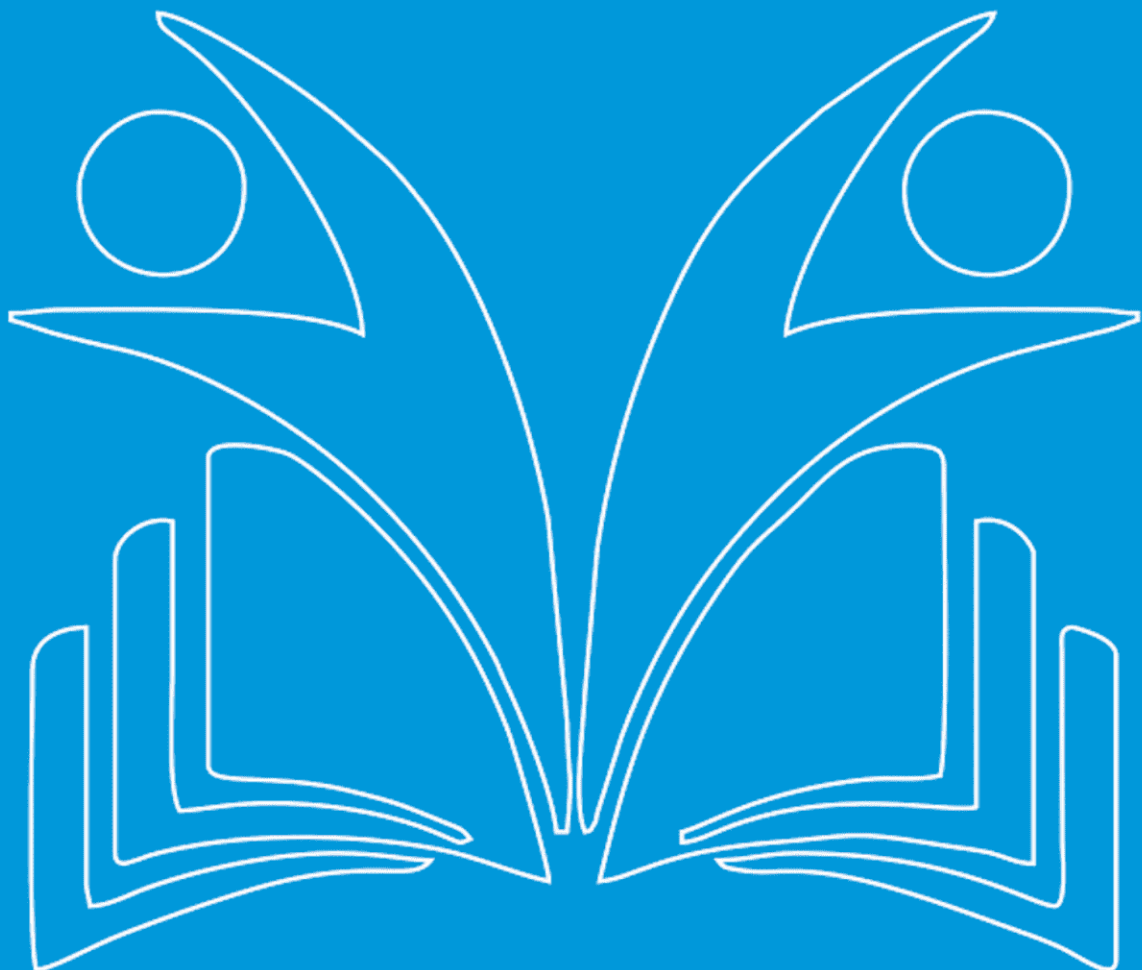


10.37423/231008359

SINDROME DE BURNOUT

AnaLuciaLourenço

UniFAI Centro Universitário Adamantina



1.INTRODUÇÃO

Entre inúmeras profissões existentes no mercado, o trabalho é visto como umas das coisas mais importantes, para que consigamos alcançar as realizações, tanto no ponto de vista pessoal, como profissional. Ter o trabalho como forma prazerosa, ainda é pouco percebido entre milhares de contribuintes, onde exige muitas vezes de esforços físicos para alguns, e intelectual para outros, podendo acarretar grandes malefícios a nossa saúde. Mas como perceber se o trabalho está fazendo mal?

Segundo Cavalcante et al (2014), muitos trabalhadores adoecem e morrem por causas relacionadas ao trabalho, decorrido de atividades profissionais que efetuam ou que já efetuaram, ou pelas diversas condições o qual o trabalhador está exposto, de forma direta como: acidentes de trabalho e chamadas doenças profissionais, e indireta, que são as doenças relacionadas ao trabalho.

Partindo do pressuposto dos malefícios causado ao trabalhador, este estudo, delineará sobre as doenças mentais relacionadas ao trabalho.

A Síndrome de Burnout é um estado físico, emocional e mental de exaustão extrema, resultado do acúmulo excessivo em situações de trabalho que são emocionalmente exigentes e/ou estressantes, que demandam muita, pressão, competitividade ou responsabilidade, especialmente nas áreas de educação e saúde, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros. (BRASIL, 2012)

Vários são os sintomas que podem indicar a Síndrome de Burnout, como: Cansaço excessivo físico e mental, dor de cabeça frequente, alterações no apetite, insônia, dificuldades de concentração, sentimentos de fracasso e insegurança, negatividade constante, sentimentos de derrota e desesperança, sentimentos de incompetência, alterações repentinas de humor, isolamento, fadiga, pressão alta, dores musculares, problemas gastrointestinais e alteração nos batimentos cardíacos. (BRASIL, 2012)

Estima que 50 a 60% das jornadas de trabalho perdidas na Europa estariam ligadas ao estresse laboral e salienta que, nos Estados Unidos, os dirigentes de grandes empresas passaram a admitir a existência de doenças depressivas ligadas ao trabalho e que estas representam atualmente a maior parte das despesas relativas a doenças profissionais e afastamentos do trabalho. (CASTRO, 2013 p. 50)

No Brasil, em torno de 17 a 20% dos professores atestam padecer de estresse ou burnout, segundo Codo 1999 apud Castro 2013, algo que vem em constante crescimento ligado também a outras profissões.

Segundo Dias et al (2010), a exposição de trabalhadores em ambientes de insalubre, regime por turno, salário baixo e ainda que exige de grande responsabilidade pode mobilizar emoções e conflitos, tornando os seus trabalhadores particularmente susceptíveis ao sofrimento psíquico, conduzindo a um adoecimento relacionado ao trabalho.

Castro (2013), aponta três níveis distintos à síndrome de Burnout, sendo o primeiro nível psico-existencial, onde busca abordar o sujeito em sua totalidade e não apenas em suas relações com o trabalho. No segundo nível a complexidade organizacional e do trabalho presente em burnout e em terceiro nível o sentido do processo histórico.

Neste primeiro nível, o autor coloca sobre o processo psico-existencial, onde é analisado o esgotamento emocional, relacionado ao conjunto da historicidade individual do sujeito. Em um primeiro momento, quando se é definido seu projeto de ser, a partir da infância e que esse traria sentido ao seu trabalho. Numa segunda instância o sujeito passa a viver a tensão entre o projeto de ser e as exigências organizacionais. E uma última instância, em que uma cisão do projeto existencial se processa instaurando um impasse psicológico.

Em determinado momento, o sujeito enquanto projeto de ser passa a viver uma situação de tensão em função de reestruturações organizacionais que, por sua vez, são caracterizadas por exigências de hiperprodutividade, flexibilidade e adaptabilidades contínuas. Tais transformações na ordem organizacional passam a colocar o sujeito diante de um ideal institucional irrealizável, mas o sujeito mantém-se comprometido em função do sentido que o trabalho possui no conjunto de sua existência. (CASTRO, 2013 p. 53)

Segundo Castro (2013), a partir das experiências de frustração com o trabalho e com a organização, começam assim a se reproduzir, e momentos de fracasso passam a acumular-se, a ponto de o sujeito cada vez mais desiludir-se com aquilo que faz e com quem é.

O segundo nível se dá pelo meio organizacional, onde o autor discorre sobre a história do capitalismo. “No que diz respeito ao domínio do trabalho e da produção, a crítica recaiu sobre o poder hierarquizado, o autoritarismo, as tarefas prescritas, os horários e as cadências impostas, em suma, contra o sistema taylorista de organização do trabalho (CASEVECCHIE, 2008 apud CASTRO 2013). Com o tempo modelo do trabalhador assalariado do “saber fazer” é substituído por “colaborador” comprometido totalmente com a empresa. É a mudança do saber fazer para o saber ser. “Ser

participativo, saber dialogar, aceitar crítica, ser tolerante, franco, engajado num progresso contínuo e aderido subjetivamente aos ideais da empresa, tornam-se princípios básicos das novas formas de gestão”. (CASTRO, 2013 p. 55)

Nesse sentido a empresa deixou o processo de alienação pessoal para tornar portadora da modernidade e desenvolvimento pessoal, tendo como características do trabalhador a mensuração para si, contribuindo na competitividade da melhor performance pessoal, seguindo da individualização, redução de gastos para empresa com a partir das demissões em massa e contratos temporários e uma gestão pautada em objetivos, onde implanta que o colaborador pode alcançar o que deseja em curto prazo, fazendo com que ele se empenhe cada vez mais a empresa.

No terceiro nível o autor faz uma análise a partir do nível psico –existencial e organizacional e a relação com o processo histórico, destacando o desenvolvimento da serialidade como uma luta individualista, competitiva e antagônica no interior das organizações destruindo a identidade coletiva e a transformação do valor do trabalho em valor econômico financeiro.

Observa-se que o homem atual em sua relação com trabalho encontra-se sobrecarregado pelas exigências e demandas crescentes do campo social prático inerte (Castro, 2010) que, por sua vez, colocam todos, cada vez mais sob a pressão de “fazer mais” com “cada vez menos tempo e com menos pessoas” e, ao mesmo tempo, as mesmas demandas solicitam de todos uma adesão a um ideal irrealizável. (CASTRO, 2013 p. 56)

É observável, o quanto a história vem se modificando e com isso interferindo diretamente no indivíduo pertencente dela. O número de profissionais que vem abrangido a essa demanda de burnout, vem cada vez mais aumentando nas instituições. Assim, pretende-se com esse estudo, apresentar um maior entendimento sobre a síndrome, para que esses profissionais possam encontrar meios de se prevenir e/ou tratar quando já se encontra portador da doença, a fim, de estabelecer um diagnóstico e um tratamento adequado minimizando o sofrimento psíquico.

O Inventário de Burnout de Maslach (MBI) foi projetado para avaliar a Síndrome de Burnout em trabalhadores onde avalia como o trabalhador vivencia seu trabalho, de acordo com três dimensões conceituais: exaustão emocional, realização profissional e despersonalização.

Os primeiros estudos relacionados a síndrome de burnout pautavam –se nas diferentes formas de como lidar com emoções e maneiras, geralmente direcionados a profissionais que têm relação direto com outras pessoas, como área da saúde, educação e serviço social. Somente a partir de 1976, esse estudo toma-se por um caráter científico onde foram construídos modelos teóricos e instrumentos

capazes de registrar e compreender este sentimento crônico de desânimo, apatia e despersonalização desenvolvido por Christina Maslach(1976)

Esta perspectiva considera a síndrome como uma reação à tensão emocional crônica causada por se lidar excessivamente com pessoas. É um construto formado por três dimensões relacionadas, mas independentes. A primeira delas é a de exaustão emocional, caracterizada pela falta ou carência de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos. É possível somarem-se sentimentos de frustração e tensão, pois os trabalhadores podem perceber que já não têm condições de despendar mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas, como faziam antes. Outra dimensão é a de despersonalização, situação em que o profissional passa a tratar os clientes, colegas e a organização como objetos. Os trabalhadores podem desenvolver uma insensibilidade emocional. A terceira dimensão é a de baixa realização pessoal no trabalho, definida com o um a tendência do trabalhador a se auto avaliar de forma negativa. (CARLOTTO; CÂMARA, 2004 p.500)

Um estudo realizado numa amostra de 563 professores, em oito instituições particulares na região metropolitana de Porto Alegre – RS, a análise fatorial identificou três fatores correlatos às três dimensões originalmente identificadas pelo inventário: exaustão emocional, despersonalização e realização profissional. “O inventário, traduzido e adaptado por Lautert (1995), é auto-aplicado e totaliza 22 itens. Em sua versão americana, a frequência das respostas é avaliada através de uma escala de pontuação que varia de 0 a 6.” (CARLOTTO; CÂMARA, 2004 p.500)

Após o estudo do MBI embora tenha encontrado baixo índice de consistência interna em uma de suas dimensões (despersonalização), as subescalas de exaustão emocional e realização profissional alcançam altos níveis de consistência interna.

Dentre os agravos a saúde em relação ao trabalho, há outros transtornos que se encaixam dentro da síndrome de burnout, porém não esses são apresentados pelo nome correspondente a síndrome por não serem assistencialistas. A síndrome de burnout é colocada por pessoas que prestam serviços assistenciais, como médicos, enfermeiros, entre outros.

A Organização Mundial de Saúde determinou prioridade para a divulgação de conhecimento sobre essas enfermidades relacionadas ao trabalho em 2019, ainda recente, contudo, já pode ser notado um alarme agravante relacionado aos afastamentos de trabalho por motivos de doenças mentais.

2. OBJETIVOS

Avaliar a incidência de afastamento por conta de agravos à saúde mental entre trabalhadores brasileiros.

3. METODOLOGIA

A pesquisa tratou-se de um estudo bibliográfico do tipo exploratório e descritiva onde se norteou de referências para a construção por meio de análise qualitativa dos dados.

A exploração do material, visa contribuir para a interpretação e inferência dos dados, diante disto, foram efetuadas buscas nas bases de dados eletrônicas como SciELO e Ministério da previdência social juntamente aos os descritores: “Burnout”, “Trabalhador” e “Afastamento”.

4. RESULTADOS

O quadro abaixo descreve a quantidade de contribuintes e afastamentos por problemas relacionados com a organização do trabalho no Brasil, no período de 2009 à 2016:

ANO	CONTRIBUINTES EMPREGADOS	AFASTAMENTOS (Problema relacionados com a organização Cid. Z 73)	Representação em %
2009	45.193.098	22	0,000048 %
2010	48.649.216	25	0,000051 %
2011	51.681.597	50	0,000096 %
2012	53.912.656	54	0,000100 %
2013	55.687.889	80	0,000143 %
2014	56.625.128	86	0,000151 %
2015	54.656.148	113	0,000206 %
2016	51.378.905	95	0,000184 %

O crescimento da incidência da S.B. entre 2009-2016 indica que existe um relação desarmônica ente as exigências organizacionais e as potencialidades dos trabalhadores. Esta perspectiva leva os trabalhadores a despersonalização, pois, a dedicação intensa ao contexto organizacional comprime as possibilidades de satisfação ao narcisismo. Considerando, que não eram desenvolvidas práticas de reabilitação dos trabalhadores pelo INSS, a incidência é composta por quadros de S.B. que não receberam reabilitação e se cronificaram, somando aos novos casos que ocorrem pelas precárias condições do trabalho nos serviços de saúde. A redução observada em 2016, não reflete melhorias nas condições de trabalho, mas sim decorrem da mudança na concessão de benefícios pelo INSS, que estabeleceu a alta programada dos trabalhadores. A interrupção do afastamento do trabalho, novamente expõe o indivíduo, a um contexto aversivo ao trabalho, sem que, nenhuma mudança favorável a manutenção do quadro geral de saúde seja efetivada, podendo agravar ainda mais o sofrimento psíquico vivenciado.

O diagnóstico da S.B. na classificação internacional de doenças (CID-10) restringe-se a S.B. aos profissionais que prestam atividades assistenciais em saúde. Por isso, outros profissionais, que experienciam a despersonalização e a exaustão emocional em decorrência do trabalho, não são diagnosticadas com S.B. a exaustão emocional pode ser confundida em seus sintomas orgânicos e abordada como uma demanda meramente farmacológica. A desconsideração do afeto inerente ao adoecimento dificulta o desestabelecimento do adoecimento.

A seguir serão apresentados outros quadros de afastamentos por agravos a saúde de serviços não assistenciais, porém que se encaixam conceitualmente dentro da síndrome de burnout:

TRANSTORNO FÓBICO-ANSIOSOS CID. F40

De acordo com Selligmann-Silva, Edith (1994) o transtorno- fóbico ansioso se encaixa dentro da síndrome paranoide, gerada por uma elevação de responsabilidade do indivíduo, assim, ele se doa totalmente a instituição, tendo como decorrência a ruptura de identidade profissional. Os sintomas mais comuns são as fobias (medo intenso e irracional de objetos, situações e animais). Alguns fenômenos obsessivos são característicos por ideias, pensamentos, fantasias ou imagens persistentes e movimentos repetitivos.

Sentir medo é algo comum entre todas as espécies, tendo como principal objetivo proteger o indivíduo do perigo.

“Passam a ser reconhecidos como patológicos quando são exagerados, desproporcionais em relação ao estímulo, ou qualitativamente variados, e interferem na qualidade de vida, no conforto emocional ou no desempenho diário da pessoa (ALMEIDA,2013 p.529).

De acordo com Almeida (2013), os sintomas mais comuns são: dores de cabeça intensa devido aos altos índices de adrenalina, stress, e aceleração da atividade psíquica. Sintomas respiratórios como: aceleração da frequência respiratória, falta de ar, sensação de sufocamento, sintomas cardíacos como: aceleração dos batimentos (taquicardia) e sintomas estomacais, como: gastrites, refluxo e dores abdominais, sintomas intestinais, como: diarreia e dores musculares. Ainda pode apresentar inquietude, falta de concentração, isolamento, alteração de hábitos alimentares, baixo estima, desinteresse pelas atividades cotidianas, stress, sensação de impotência e fragilidade emocional.

Nesses casos outros diagnósticos de agravos a saúde mental são realizados conforme demonstra-se a seguir com os transtornos fóbicos-ansiosos.

ANO	CONTRIBUENTES EMPREGADOS	AFASTAMENTOS (Transtorno Fóbico-ansiosos) Cid. F40)	Representação em %
2009	45.193.098	264	0.000584 %
2010	48.649.216	204	0.000419 %
2011	51.681.597	229	0.000443 %
2012	53.912.656	190	0.000352 %
2013	55.687.889	252	0.000452 %
2014	56.625.128	215	0.000379 %
2015	54.656.148	215	0.000393 %
2016	51.378.905	173	0.000336 %

Nota-se que entre 2009-2016 os transtornos fóbicos-ansiosos tiveram uma tendência de queda. Esta queda foi gradativa até o ano de 2012, momento em que a rede sentinela em saúde do trabalhador passou a notificar os agravos a saúde relacionados ao trabalho nos serviços público de saúde. Por isso, em 2013 houve o segundo maior registro de transtornos fóbicos-ansiosos do período. Já em 2014, a rede sentinela foi fortemente limitada em sua capacidade de notificação dos agravos a saúde mental relacionada ao trabalho, o que resultou em queda das notificações. No período de 2009-2016 esta forma de adoecimento passou de 5 casos a cada milhão de trabalhadores para 3 casos a cada milhão. Mesmo em queda, a magnitude dos transtornos fóbicos-ansiosos é superior a S.B. que alcançou em seu ponto máximo (anos de 2015) 2 casos por milhão de trabalhadores. O prejuízo a capacidade de relacionar com outro, com o consequente temor de aniquilamento, ilustraria um importante componente da síndrome de burnout. O desgaste é relativo ao oferecimento de cuidados às necessidades existenciais do outro indivíduo.

De qualquer forma, a impossibilidade de comparecer e permanecer nos ambientes de trabalho podem indicar aspectos desarmônicos da relação indivíduo e trabalho, que sugere fenômenos constitutivos da S.B. como a despersonalização. Entretanto, por não ocorrerem com profissionais de serviços assistenciais de saúde, não foram diagnosticadas como S.B.

TRANSTORNO AFETIVO BIPOLAR CID. F31

Seligmann-Silva, Edith (1994) coloca o transtorno Afetivo bipolar dentro das síndromes maníacas, onde a ansiedade é mais acentuada, levando a disforia, irritabilidade, mau humor, hostilidade, heteroagressividade com objetos, episódios depressivos, elevação do humor e da sociabilidade.

Segundo Mazzaia (2017), o transtorno afetivo bipolar é um transtorno do humor considerado crônico, cujo, sintomas podem ser classificados em episódios depressivos e alternados com momentos de euforia. Nos episódios depressivos podem ocorrer: alteração do ânimo; desinteresse pelas atividades

cotidianas; esquecimentos; dificuldade para tomar decisões; falta de concentração, isolamento social; experiência subjetiva de grande sofrimento; alteração na alimentação, sentimento de culpa; pensamentos de morte e de suicídio. Já nos episódios de euforia, além da exaltação do humor, podem ocorrer: aumento de energia; aceleração do pensamento; fala rápida e difícil de ser interrompida, com frequentes mudanças de assunto; maior interesse sexual; desinibição exagerada e delírios em casos de mania mais graves. De acordo com a autora: “O paciente não consegue perceber a doença, pois, têm as funções citadas exacerbadas, assim, a crítica fica prejudicada e há o distanciamento da realidade pois percebem-se mais produtivos” (Mazzaia, 2017 p.34). Desta forma, tornando-se difícil aderir a tratamentos e :

A qualidade de vida destes pacientes fica comprometida devido às próprias características da doença, pois, nas fases de mania e hipomania, os sintomas de bem-estar e alta qualidade de vida, estão mascarados pela sensação de poder e capacidade que proporcionam. Os quadros de depressão, que aparecem de forma tardia, tornam-se o primeiro sintoma a ser percebido como algo não bom e, como a alteração do humor já estava instalada desde a fase de euforia, distúrbios funcionais sociais, familiares e ocupacionais, também podem ser uma realidade na vida do indivíduo portador deste tipo de sofrimento (COSTA, 2008 apud MAZZAIA p. 35).

A relação do transtorno afetivo bipolar com o trabalho pode estar ligada com falhas de comunicação, superposição de papéis e estruturas (perda da hierarquia), impaciência, hostilidade, negatividade, desqualificação da prestação de serviço como também da comunicação.

ANO	CONTRIBUINTES EMPREGADOS	AFASTAMENTOS (Transtorno Afetivo Bipolar Cid. F31)	Representação em %
2009	45.193.098	576	0.001274 %
2010	48.649.216	551	0.001132 %
2011	51.681.597	522	0.001010 %
2012	53.912.656	481	0.000892 %
2013	55.687.889	536	0.000962 %
2014	56.625.128	479	0.000845 %
2015	54.656.148	435	0.000795 %
2016	51.378.905	386	0.000751 %

Os transtornos afetivos bipolares também podem representar ocorrências da S.B. entre profissionais que não executam atividades assistenciais de saúde.

O elevado desenvolvimento pessoal com trabalho que é característico da primeira fase da síndrome de burnout, onde exige que a dedicação ao trabalho seja maciça, o que demanda dos trabalhadores comportamento de elevação da sociabilidade (hipomania) e de sentimentos de auto-eficácia (elação) para se adaptar as exigências ocupacionais se destacam no ambiente de trabalho. Contudo, quando o

trabalhador não atende plenamente aos objetivos organizacionais passam a surgir sentimentos depressivos por não corresponder à expectativa sobre si gerada no momento da contratação, e que conferia ao seu narcisismo, referências positivas sobre suas potencialidades. Ao não corresponder aos objetivos organizacionais, o indivíduo experimentaria um sentimento de impotência que corresponderia às vivências depressivas. Desse modo, implicando-se com muita dedicação ao trabalho e não correspondendo às expectativas organizacionais, pode ter seus afetos oscilando entre estados maníacos e depressivos típicos dos transtornos bipolares.

Por isso, os transtornos bipolares também podem corresponder a situações de sofrimento decorrente do trabalho, mas que, não foram diagnosticadas como S.B. por não ocorrerem em contextos organizacionais que se dedicam a prestar serviços de saúde.

Entre 2009-2016 os transtornos bipolares passaram de 12 casos por milhão de trabalhadores para 7 casos por milhão. Enfatiza-se que esta redução não representa melhorias nas condições de trabalho. Novamente observa-se que o ano de 2013 interrompeu a tendência de queda, por conta da rede sentinela em saúde do trabalhador. Com a desestruturação da rede sentinela em 2014 os casos notificados voltaram a cair e seguiram a tendência de queda.

REAÇÕES AO STRESS GRAVE E TRANSTORNO DE ADAPTAÇÃO CID. F43

Reações ao estresse grave e transtornos de adaptação foram os diagnósticos mais comuns segundo a pesquisa Pisat (2017), seguidos pelos episódios depressivos e outros transtornos ansiosos. As reações ao estresse grave e transtornos de adaptação podem ser provocadas por um acontecimento estressante ou uma alteração marcante na vida do trabalhador, consequência de uma piora das condições de trabalho, exposição a fatores estressores e ao aumento da violência urbana.

Os sintomas podem ser bastante variados, em alguns casos, podem ser baseados em medo e ansiedade. No entanto, muitas pessoas que foram expostas a um evento traumático ou estressante apresentam sintomas como desânimo, raiva, hostilidade ou sintomas dissociativos. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), os tipos de transtorno de adaptação são: Estado de ânimo deprimido: desânimo, vontade de chorar e falta de esperança; ansiedade: nervosismo, preocupação, agitação ou a ansiedade de separação; Transtorno de adaptação com ansiedade mista e estado de ânimo deprimido: uma combinação de depressão e ansiedade; Alteração comportamental: alteração de comportamento; Alteração mista de emoções e comportamento: sintomas emocionais e uma alteração do comportamento.

ANO	CONTRIBUÍNTES EMPREGADOS	AFASTAMENTOS (Reações ao Stress grave e Transtorno de Adaptação Cid. F43)	Representação em %
2009	45.193.098	6.412	0.014188 %
2010	48.649.216	6.002	0.012337 %
2011	51.681.597	6.588	0.012747 %
2012	53.912.656	7.892	0,014638 %
2013	55.687.889	9.121	0.016378 %
2014	56.625.128	9.217	0.016277 %
2015	54.656.148	11.118	0.020341 %
2016	51.378.905	10.880	0.021176 %

As reações ao stress grave e transtorno de adaptação cresceram de 141 casos por milhão em 2009 para 215 casos por milhão em 2016. Demonstra-se assim que, os agravos à saúde mental foram ampliados no período estudado. Podemos indicar uma degradação dos ambientes produtivos com consequentes prejuízos à saúde mental dos trabalhadores

Essa classificação dos agravos à saúde mental representa muito bem a fase de exaustão emocional da S. B. mesmo que não esteja articulada aos serviços assistenciais em saúde.

Indica-se que a classificação “transtornos adaptativos” não define de que modo se estabeleceu o nexo do adoecimento com o trabalho, mas, afirma-se que há esse nexo causal. Por isso, mostra-se um importante indicador das relações indivíduo, trabalho e saúde mental.

EPISÓDIOS DEPRESSIVOS CID. F32

De acordo com Selligmann-Silva, Edith (1994) As síndromes depressivas são decorrentes da ruptura de ideias relacionadas à identidade profissional e à organização de trabalho, cercado pela impossibilidade de superar a lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real, causando ao indivíduo a distímia, fadigabilidade aumentada, dificuldade de tomar decisões e prejuízos à concentração. Dentre desse quadro, engloba a depressão atípica, uni ou bipolar, tendo como sintomas: o aumento do apetite, hipersonia, sensibilidade exacerbada à rejeição, reatividade do humor, fobias e aspectos histriônicos.

Silva et al (2009), discorre sobre algumas condições do contexto de trabalho que podem favorecer o surgimento de episódios depressivos em trabalhadores que estão expostos a tais condições. Os autores apontam que o trabalho pode acarretar ao trabalhador disfunções e lesões biológicas, além de reações psicológicas, desencadeando processos psicopatológicos relacionados às condições em que é desempenhado, como: fatores relacionados aos processos de trabalho, a qualidade e a

disponibilidade das informações e o exercício da autoridade, evidenciam o trabalho, gerando conflito entre as pessoas e aumentando a ansiedade do trabalhador.

De acordo com Silva et al (2009), os sintomas mais comuns são a redução no nível de motivação, retardo psicomotor, lentidão do pensamento, pessimismo extremo, baixa auto-estima e sentimentos de desvalorização. Aparecem também, pensamentos intrusivos, idealizações suicidas, sintomas e manifestações de ordem somática, além de alterações e perturbações como perda de apetite, alterações do ciclo de sono-vigília e perda do interesse sexual.

ANO	CONTRIBUINTES EMPREGADOS	AFASTAMENTOS (Episódios Depressivos Cid. F32)	Representação em %
2009	45.193.098	4.908	0.010860 %
2010	48.649.216	4.116	0.008460 %
2011	51.681.597	4.006	0.007751 %
2012	53.912.656	3.628	0.006729 %
2013	55.687.889	3.935	0.007066 %
2014	56.625.128	3.666	0.006474 %
2015	54.656.148	2.797	0.005117 %
2016	51.378.905	2.660	0.005177 %

Os episódios depressivos ocorrem na S.B. tanto na fase de despersonalização, quanto na fase de exaustão emocional. Na fase de despersonalização as vivências depressivas podem ocorrer quando o trabalhador não conseguir corresponder às exigências organizacionais. Já na fase de exaustão emocional, as vivências depressivas decorrem de um intenso investimento no trabalho sem o correspondente reconhecimento de suas necessidades referentes a realização do trabalho. No período de 2009-2016 os registros de episódios depressivos foram reduzidos de 108 casos por milhão de trabalhadores para 51 casos por milhão de trabalhadores. A queda dos registros de episódios depressivos não representam melhores condições de trabalho, podem apenas, indicar a medicalização crescente do sofrimento psíquico num cenário em que a ameaça do desemprego levaria os indivíduos a ocultar o sofrimento para não encabeçar as listas de demissões.

MAL ESTAR E FADIGA CID. R53

A fadiga é considerada um esgotamento físico e mental grave e crônico que difere do cansaço e falta de motivação por não ser atribuída a exercício físico ou uma enfermidade específica. Além de causar o mal-estar, a fadiga “provoca alterações no estado psicossomático, podendo ser encarada como resultante de esforço físico e/ou mental associado às condições ambientais e psicológicas, individuais e de trabalho” (Marziale & Rozestraten, 1995 apud Oliveira, 2010).

Segundo Oliveira (2010), as causas mais comuns são encontradas a sobrecarga no ambiente de trabalho devido a prazos curtos, o alto grau de responsabilidade a exigência mental do trabalho e a complexidade de tarefas destinadas aos trabalhadores.

ANO	CONTRIBUENTES EMPREGADOS	AFASTAMENTOS (Mal estar e Fadiga Cid. R53)	Representação em %
2009	45.193.098	21	0,000046 %
2010	48.649.216	25	0.000051 %
2011	51.681.597	46	0.000089 %
2012	53.912.656	45	0.000083 %
2013	55.687.889	55	0.000098 %
2014	56.625.128	64	0.000113 %
2015	54.656.148	68	0.000124 %
2016	51.378.905	78	0.000151 %

Os quadros de fadiga e mal estar devem representar ocorrências da S.B, mas, que não foram diagnosticados como Z.73, pois, não se referiam a atividades relacionadas ao serviços de saúde. O mal estar poderia corresponder a despersonalização do trabalho, onde o trabalhador não se reconhece nas atividades por ele efetuadas. Já a fadiga em muito se assemelha a fase de exaustão emocional, onde o conteúdo desarmônico do trabalho exige investimentos tão intensos ao ponto de reduzir a vitalidade dos trabalhadores. Notou-se o crescimento da incidência da fadiga em mal estar, passando de 0,4 casos por milhão em 2009 e chegando a 1,5 casos por milhão em 2016. Tal como o stress grave e os transtornos adaptativos, os diagnósticos de fadiga e mal estar são reconhecimentos genéricos de agravos mentais relacionados ao trabalho, mesmo não havendo a acuidade dos aspectos inerentes ao trabalho que levaram aos agravos a saúde mental.

5. CONCLUSÃO

É notório o quanto a pressão nas organizações e o ritmo de trabalho tem aumentado e com isso trazendo grandes malefícios ao trabalhador, as instituições, e os atendidos pela mesma. Também é notório que não são apenas os profissionais de saúde que realizam atividades assistenciais. Professores e trabalhadores de segurança pública também estão fortemente submetidos às demandas assistenciais, contudo, sem receber o enquadramento da síndrome de burnout.

Embora o burnout represente um nível exacerbado de estresse, as pessoas continuam em seus postos de trabalho pelo medo do desemprego, onde o indivíduo nesse estado está mais propenso a cometer erros graves. Por isso o equilíbrio entre a demanda e limites dos trabalhadores é a principal forma de prevenção para esse adoecimento.

De acordo com a OMS, a síndrome de Burnout será incluída na próxima edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que passará a valer em 2022, ainda não incluída como uma doença, mas, sim, como um "fenômeno" ligado ao trabalho que afeta a saúde.

Com essa inclusão, terá um embasamento maior para que os juízes avaliem e decidam as questões referentes ao nexo causal com o trabalho.

A forma de organização do trabalho é a fonte dessa patologia ocupacional e figura como locus de intervenção para a promoção da saúde dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Priscylla Araújo et al . Desafiando medos: relatos de enfrentamento de usuários com transtornos fóbico-ansiosos. Rev. bras. enferm., Brasília , v. 66, n. 4, p. 528-534, Aug. 2013 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672013000400010&lng=en&nrm=iso>. access on 05 June 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672013000400010>.

BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria nº 1083 de 02 de outubro de 2012. Saúde mental/ Síndrome de Burnout. disponível em: < <http://portalms.saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-mental/sindrome-de-burnout#footer> > acesso em 26 Março de 2019.

BRASIL, Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS). Livro Branco da Previdência Social. Brasília: MPAS/GM, dez.2002.

CASTRO, Fernando Gastal de. Burnout e complexidade histórica. Rev. Psicol., Organ. Trab., Florianópolis , v. 13, n. 1, p. 49-60, abr. 2013 . Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198466572013000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 mar. 2019.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA Sheila Gonçalves. Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 3, p. 499-505, set./dez. 2004.

CAVALCANTE, Cleonice Andréa Alves et al . Perfil dos agravos relacionados ao trabalho notificados no Rio Grande do Norte, 2007 a 2009. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília , v. 23, n. 4, p. 741-752, dez. 2014 .Disponível em

<http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167949742014000400016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 mar. 2019.

DIAS, Sofia; QUEIROS, Cristina; CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de burnout e fatores associados em profissionais da área da saúde: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. Aletheia, Canoas , n. 32, p. 4-21, ago. 2010 . Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942010000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 mar. 2019.

DSM-IV-TR - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. trad. Cláudia Dornelles; - 4.ed. rev. - Porto Alegre: Artmed,2002.

MAZZAIA, Maria Cristina; SOUZA, Mariana Akemi de. Adesão ao tratamento no Transtorno Afetivo Bipolar: percepção do usuário e do profissional de saúde. Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental, Porto , n. 17, p. 34-42, jun. 2017 . Disponível em

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602017000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jun. 2019.

<http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0181>.

OLIVEIRA, Juliana Roman dos Santos et al. Fadiga no trabalho: como o psicólogo pode atuar? *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 3, p. 633-638, jul./set. 2010

PISAT (Programa integrado em saúde ambiental e do trabalhador) *Boletim epidemiológico: Transtornos Mentais Relacionados ao Trabalho no Brasil*, ed. nº 13 ano IX 2006-2017

SELIGMANN - SILVA, Edith. *Desgaste mental no trabalho dominado*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Cortez Editora, 1994, 324 p.

SILVA, Gonçalo Glauco Justino et al . Considerações sobre o transtorno depressivo no trabalho. *Rev. bras. saúde ocup.*, São Paulo , v. 34, n. 119, p. 79-87, June 2009

Capítulo 14



10.37423/231008379

A DEPENDÊNCIA EMOCIONAL EM RELACIONAMENTOS AMOROSOS SOB A PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE VINCULAR: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

Catiane Silva Cruz

Centro Universitário Ingá - UNINGÁ

Giovanna Beatriz dos Santos Sevilla Pedroso

Centro Universitário Ingá - UNINGÁ

Poliana de Souza Oliveira

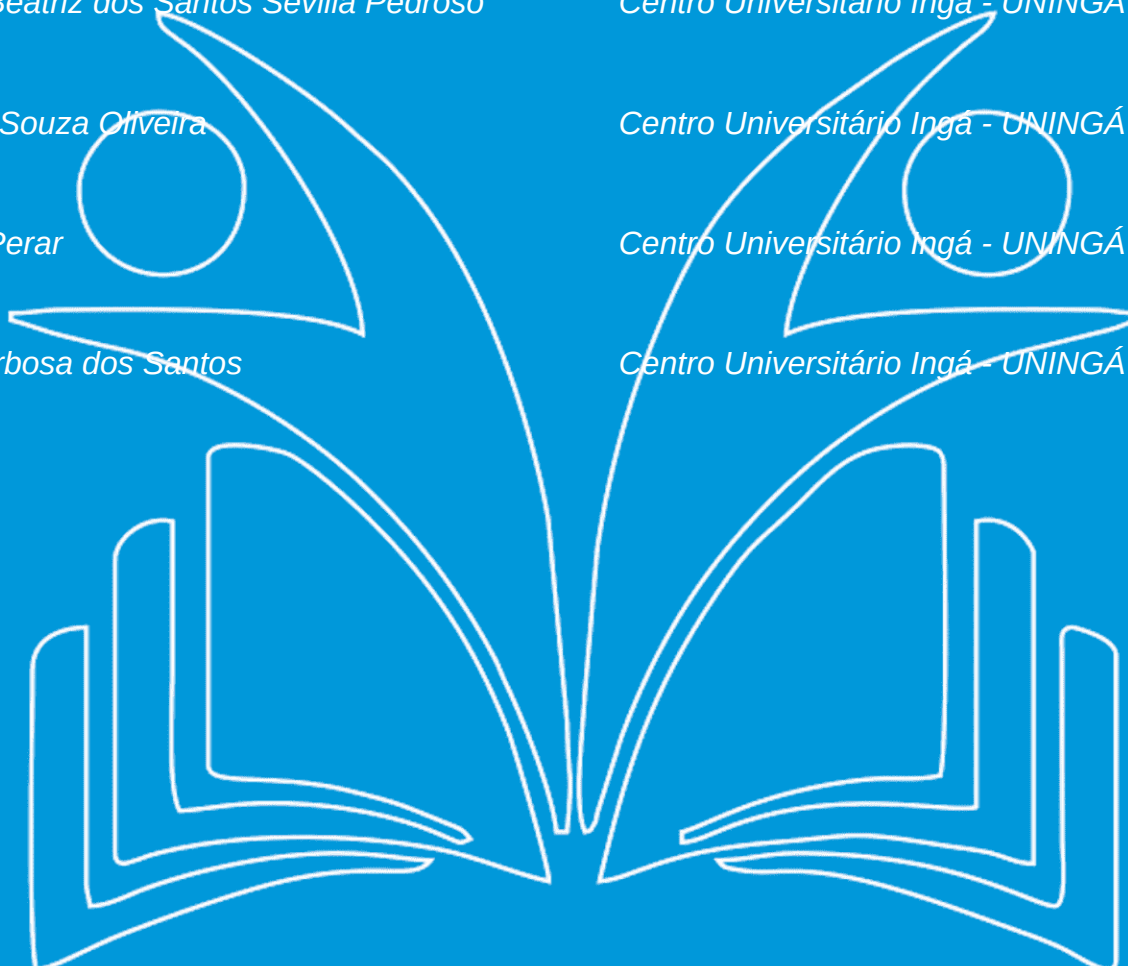
Centro Universitário Ingá - UNINGÁ

Rosimara Perar

Centro Universitário Ingá - UNINGÁ

Yasmin Barbosa dos Santos

Centro Universitário Ingá - UNINGÁ



Resumo: A dependência emocional em relacionamentos é uma problemática que afeta maximamente mulheres que se encontram em situações de aprisionamento emocional, impotência e encarceramento em um relacionamento abusivo. Neste contexto, este artigo pretende analisar, por meio da psicanálise vincular, as características psicológicas que se vinculam com base no formato da dependência emocional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório e abordagem qualitativa, com aporte teórico de John Bowlby, que discorre a respeito de como algumas maneiras de apego influenciam a escolha do parceiro e a dinâmica dos relacionamentos amorosos. Nesse sentido, pretende-se responder a seguinte problemática de pesquisa: quais são as características psicológicas de um indivíduo emocionalmente dependente? Com este entendimento, intenciona-se ressaltar a importância da busca de contribuições efetivas para a conscientização de pessoas que estão vivendo situações de dependência emocional em seus relacionamentos. Adicionalmente, espera-se que sua divulgação possa servir como uma atuante de conhecimento sobre esta temática tão relevante. Os resultados demonstraram que o indivíduo que se vincula com base no formato da dependência emocional pode tratar-se psicologicamente e ter a sua libertação por este meio, contudo faz-se necessário ressaltar a importância desta pesquisa para reforçar a necessidade de mais estudos nessa área.

Palavras-chave: Dependência emocional; casal; psicanálise; saúde psíquica; qualidade de vida.

1. INTRODUÇÃO

Em concordância com a psicanálise, uma das causas da dependência emocional deriva diretamente da infância do indivíduo, onde o primeiro vínculo sadio que deveria ser formado entre o bebê e seus pais teve uma má vinculação. Logo, a primeira figura de apego do indivíduo se torna insegura e turbulenta, levando-o a projetar esse sentimento de carência e todas as suas expectativas e necessidades emocionais em seu parceiro na vida adulta de maneira notória. Isso cria um vínculo vicioso, onde a pessoa se torna dependente emocionalmente de seu companheiro amoroso, buscando constantemente sua aprovação e o afeto que lhe foi negligenciado em sua primeira infância (RODRIGUES e CHALHUB, 2009).

Ainda de acordo com Rodrigues e Chalhub (2009), o medo de perder o amor do parceiro ou a ansiedade em relação à separação também podem contribuir para a dependência emocional. A pessoa pode desenvolver um medo irracional de ser abandonada e, por isso, se agarra desesperadamente ao relacionamento, fazendo tudo o que for necessário para manter o parceiro por perto, mesmo que isso signifique abdicar de sua própria individualidade ou mesmo de desenvolver relacionamentos que lhe proporcionem maior qualidade de vida.

Assim, é importante ressaltar que o indivíduo acima descrito tem uma enorme tendência a desenvolver dependência emocional em seus relacionamentos amorosos, sendo considerada um problema relativamente comum. Desta forma, ainda em conformidade ao viés psicanalítico, tal sujeito negligenciado em sua primeira infância tem a tendência de ser tão dependente do seu parceiro que até em situações mais simples o mesmo precisa de suporte e amparo do outro. Isso faz com que a pessoa dependente se sinta impotente, inexperiente e invalidada em sua própria individualidade. Todos estes aspectos negativos predispoem uma situação *sui generis* na qual o mesmo torna-se incapacitado de se permitir experimentar uma relação saudável onde possa manter um afeto positivo e respeitoso tanto consigo mesmo quanto com seu parceiro (SANTOS, 2020).

Embora a dependência emocional seja de fato bastante incapacitante para quem a apresenta, existem diversas terapêuticas que objetivam acompanhar e tratar pessoas que desenvolvem esta problemática. Neste contexto, a psicanálise vincular surge como uma vertente da psicanálise em si, diferindo apenas em seu modo de atuação e foco, uma vez que objetiva estreitar os vínculos afetivos que o sujeito desenvolve em suas várias áreas relacionais sejam elas em nível familiar, conjugal, profissional, fraternal, etc. Tal vertente procura compreender o que acontece intimamente quando o indivíduo realiza ligações afetivas em seus relacionamentos, tentando compreender quais

sentimentos estão sendo expostos, quais alianças que configuram um relacionamento estável e o que pode ser feito para melhorar as relações (ZIMERMAN, 2004).

Ademais, é de extrema importância ressaltar que a psicanálise vincular preza a presença de mais de uma pessoa no decorrer do processo terapêutico, logo não se encaixa no perfil de uma terapia convencional individual ou intrapsíquica, fazendo com que esse seja o seu grande diferencial e eficiência nos resultados. Esta abordagem é voltada especificamente para as relações, o que dá total credibilidade e segurança para tratar problemas como a dependência emocional nos relacionamentos amorosos (ZIMERMAN, 2004).

Em suma, autores têm afirmado no decorrer dos anos que o tratamento psicológico utilizando a vertente da psicanálise vincular apresenta bastante eficácia ao ser usada com pessoas que desenvolveram a dependência emocional no decorrer de suas interações amorosas. Tal constatação se deve ao fato de que essa vertente psicológica é direcionada a compreender não só os vínculos que o indivíduo desenvolve ao longo da vida, mas também as ligações afetivas do sujeito desde a sua primeira infância (IBIDEM).

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo é uma revisão bibliográfica conduzida nas fontes de dados Scielo e Google acadêmico. A partir de um cronograma de etapas, a atual pesquisa foi realizada por processos, sendo algum deles: a escolha do tema, elaboração do problema e desenvolvimento dos objetivos atentando para a abordagem da psicanálise vincular. Os termos *dependência emocional, relacionamentos amorosos, psicanálise vincular, qualidade de vida e saúde psíquica* foram pesquisados nos idiomas português, inglês e espanhol. Artigos, livros e sites aplicados ao tema, confiáveis e relevantes entre os anos de 1999 e 2020 foram utilizados.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 VÍNCULO CONSTITUINTE DO SER HUMANO

A dependência emocional é identificada pelas características de seu vínculo, consoante Acseirad e Barbosa (2017) este vínculo é extremo tendo como referências, amar intensamente, na mesma proporção que o medo das lesões que terão em função desse radicalismo. Assim sendo, os modelos patológicos do relacionamento emocional codependente geralmente medem seus relacionamentos na vida pela proporção do “amor” que acham que sentem pela pessoa amada.

Em uma pesquisa feita por Smeha (2013) explica-se que os seus resultados obtidos se baseiam na atividade do sistema vincutivo, mas que os mesmos não se limitam somente à infância, sendo possível sua continuidade pelo restante da vida. Entretanto, o estilo de vinculação ambivalente nas relações românticas pode, por começar na fase infantil, ser imaturo e não prever evolução no sistema de vinculação dos laços afetivos, ou mesmo nas amizades e nas relações românticas.

Faz-se necessário ressaltar que este vínculo não é somente o excesso de cuidado, sendo necessário fazer essa diferenciação. Mas é, todavia, o cuidar na dependência do vínculo, que se torna patológico e disfuncional, ou seja, uma necessidade imperativa, sendo diferente de uma escolha, pois não tem nenhuma forma de controle, tanto de si quanto do outro, assim como usar drogas e ser viciado (FAUR, 2012).

A teoria do apego conceituada por John Bowlby (1988) dentre outros estudos refere-se à base da biologia evolucionária, da etologia, da psicologia do desenvolvimento e das ciências cognitivas e da teoria do sistema de controle. Como aponta Bowlby (1998), até meados da década de 1950, pensava-se que a formação e a manutenção de vínculos se baseavam na necessidade de satisfazer determinados impulsos, como a alimentação na infância e o sexo na idade adulta.

Por outro lado, este autor levanta a hipótese de que os bebês têm uma tendência inata para o contato humano, ou seja, desde que nascem tem a necessidade de apegar-se sendo tão primária como a necessidade da própria comida, gerando conforto, o que apoia a sua teoria. Neste contexto, com um relatório de extensa pesquisa empírica, o desenvolvimento socioemocional se dá na primeira infância por meio do modelo dado pela maneira que a criança é cuidada por seus pais ou cuidadores e os fatores temperamentais e genéticos da criança (BOWLBY, 1997).

Cortina e Marrone (2003) (*Apud* DALBEM; DELL AGLIO, 2005) salientam ainda que a Teoria do Apego contempla os processos normais de desenvolvimento e a psicopatologia humana, além de abordar os processos de informação para a compreensão dos mecanismos psicológicos utilizados na vivência de um trauma ou uma perda, ou, ainda, na experiência de negligência ou rejeição pelas figuras de apego (BRUM, 2020).

Para Moral e Sirvent *apud* Bution e Wechsler (2016), a dependência emocional é definida como sendo um padrão crônico de demandas afetivas insatisfeitas, que procuram ser atendidas através de relacionamentos interpessoais caracterizados como patológicos. Acredita-se que indivíduos que são dependentes emocionais das relações conjugais estabelecidas, possam não ter suprido suas necessidades afetivas na infância.

Evidencia-se que, historicamente, o estereótipo feminino já traz indícios suficientes para que sua personalidade seja categorizada dentro da personalidade dependente ou histriônica e a geração de vínculo. Como os estereótipos tanto de feminilidade quanto de masculinidade advindos da Revolução Industrial, por exemplo, onde ao homem era atribuído à força, a coragem, e à mulher a doçura e paciência, além do instinto maternal, cercados de um sistema hierárquico de gêneros onde a forma masculina sempre se superiorizava à feminina, com a ideia errônea de que o homem seria melhor que a mulher (HIRIGOYEN, 2006; ARCINIEGA *et al.*, 2008).

A vida da mulher era subordinada ao poderio masculino, conforme seus interesses, obedecendo às ordens dos pais e maridos, o que ainda gera influência na maneira de agir e de pensar das mulheres e está conectada à dependência deste vínculo em si (SAFFIOTI, 2005).

Paixão *et al.* (2014) destacam que o olhar sobre os relacionamentos é considerado por meio da desigualdade de gêneros. Enquanto o homem acha que é o detentor do saber, do poder, da razão e se acha dono da mulher, a mesma tem que subserviente e obediente, sem ao menos o direito de poder expressar os seus desejos e vontades o que leva o casal a desgastar-se e à violência conjugal e à dependência efetivada por esses conceitos, contudo a dependência emocional atinge ambos os sexos.

A pessoa que sente a dependência emocional experimenta níveis de medo extremos ao perceber que o seu relacionamento pode acabar. Assim, o seu comportamento irá refletir, com comportamentos que variam entre extremos, e, demonstrará resistência ao término do relacionamento caso aconteça, querendo manter comunicação direta ou indireta, inclusive, por exemplo checando as redes sociais do parceiro (AIQUIPA TELLO, 2015). Além disso, como destacam Pharo (2015), o dependente emocional, quando há a falha da reciprocidade pelo companheiro, costuma adicionar sintomas aos seus costumes habituais, como choro e perseguição obsessiva e, inclusive, machucar-se como estratégia de enfrentamento para a resolução dos problemas (ARCOVERDE; SOARES, 2012).

Neste sentido, Santos (2020) afirma que o cuidado, a compreensão e o tratamento são importantes para saber se você ou alguém que você conhece está em um relacionamento emocionalmente dependente, pois, às vezes, as pessoas podem entrar em um relacionamento em que têm dificuldade de romper o vínculo e até mesmo são violentos e permanecem porque se sentem dependentes do outro, suportando abusos, agressões e violência.

Mesmo que seja difícil definir um relacionamento dependente, os seus principais indicativos estão relacionados ao ciúme e à possessividade excessiva e ao controle sobre as decisões e ações correlacionados ao parceiro. Dentro deste convívio o objetivo do abusador é querer isolar o parceiro,

negando-lhe o convívio com os familiares, com os amigos, verbalmente ou, até mesmo, fisicamente, obrigando o parceiro até a manter relações sexuais (BARRETO, 2015).

Como reforça Santos (2020), a pessoa se torna prisioneira da relação, podendo exibir um comportamento excessivamente possessivo e ciumento, onde a própria pessoa se torna um membro tóxico da relação por querer tanta atenção e ciúmes, afeto que ele se torna um vínculo negativo. Essa negatividade pode ser retratada de maneiras tão intensas que, inclusive, afetam a saúde física da pessoa que a sente.

Nas palavras de Ballone (2010, p.41):

Há um forte sofrimento global – emocional e orgânico – produzido pelo sentimento de ciúme. Essas reações podem repercutir em todos os órgãos e sistemas, por exemplo no sistema cardiocirculatório, endócrino, respiratório e assim por diante.

São diversos os fatores que estimulam a relação de dependência do vínculo afetivo tais quais o desamparo, a solidão, a falta de amor próprio, a relação patológica com a família, o abandono físico ou emocional na infância, entre tantos outros. A resistência são defesas psicológicas que impedem a exploração dos conflitos inconscientes, isso pode incluir pensamento aparentemente irrelevantes, sonhos, fantasias e até mesmo resistências em compartilhar certos pensamentos.

Para Lemos Hoyos et al., (2007) segundo sua pesquisa a hipótese da existência de um processamento de informação desconexo e distinto para pessoas que tem a dependência emocional é evidenciado, pois, há diferenças nas distorções ocorridas em seu conhecimento, sendo mais reconhecidas nos seus deveres e no seu controle.

Conforme pontua Bowlby (1997) é compreensivo que as relações de apego têm uma funcionalidade na transmissão de características transgeracionais em relacionamentos entre cuidadores primários (pais ou pessoas substitutas), diante das formações e dos rompimentos dos laços afetivos criados.

Portanto, é esse sentido, as relações parentais e rupturas de vínculos primários por perda, abandono, violência ou abuso têm um impacto transcendente ao desenvolvimento individual, pelo fato de que instauram um padrão internalizado de funcionamento e de interação (FONAGY, 1999). Nesses processos, as rupturas de vínculos são inevitáveis, mas a possibilidade de crescimento e a formação de novos laços afetivos dependerão de como essas experiências de ruptura foram vivenciadas e elaboradas, ou seja, cada indivíduo seguindo um único padrão (IBIDEM).

3.2 DEPENDÊNCIA EMOCIONAL COMO FORMA DE VÍNCULO

A dependência emocional é um fenômeno que pode afetar pessoas de qualquer gênero, idade ou raça, a qual o vínculo se torna uma necessidade excessiva de aprovação, apoio, afeto de outra pessoa, até o ponto em que seu bem-estar emocional e autoestima dependem em grande medida dessa relação. Isso pode se manifestar em uma variedade de formas, como o medo da solidão, a tendência de sacrificar as próprias necessidades e desejos para satisfazer a outra pessoa, a incapacidade de tomar decisões independentes ou a tolerância de relações tóxicas devido ao medo de estar só (MACHADO; ROMANHA, 2020).

No momento em que a pessoa se encontra como dependente emocional, acerca dessa dependência o sujeito apresenta características essenciais em seu comportamento, segundo Bution e Wechsler (2016) citam: comportamentos de submissão ao outro, sinais de fissura e abstinência na ausência do objeto amado, ausência de decisões nos relacionamentos, sentimentos de insatisfação, vazio emocional, medo da solidão, baixa tolerância à frustração, tédio, desejo de autodestruição e sentimentos negativos, falta de consciência sobre seus problemas, sensação de estarem presos ao relacionamento e de que não conseguirão deixá-lo, conflitos de identidade, foco excessivo no outro e autonegligência, assunção de toda a responsabilidade pelos acontecimentos e necessidade de ajudar o parceiro, tentando resolver todos os problemas com o apego excessivo.

O sistema de comportamento de apego é complexo e, com o desenvolvimento da criança, passa a envolver uma habilidade de representação mental, denominada modelo interno de funcionamento, que se refere a representações das experiências da infância relacionadas às percepções do ambiente, de si mesmo e das figuras de apego (BOWLBY, 1997).

Tratar a dependência emocional implica trabalhar no fortalecimento da autoestima, no desenvolvimento da independência emocional e na construção de relações saudáveis e equilibradas (BUTION; WECHSLER, 2016).

A necessidade afetiva, como patologia, pode passar por um processo que necessita de enfrentamento, onde é necessário se amar em primeiro lugar, mesmo que seja doloroso. Neste contexto, afirma Beattie (2010) que com o tempo, o dependente emocional percebe que a resposta para o tratamento está dentro de si mesmo, afirmando que não há a necessidade do outro para preencher seus vazios ou reafirmar a sua própria felicidade.

Portanto, neste processo de busca de amar o seu “eu”, Riso (2010) ressalta que o começo se dá, quando a pessoa que sofre de características dependentes entende e toma consciência do próprio valor. Além disso, corrobora, ao alegar que amar deve ser sem apegos irracionais e sem medos, dando a chance de o indivíduo assumir o direito de explorar as suas preferências, tomar conta de si mesmo e buscar sentido para a sua vida.

3.3 PSICOTERAPIA INDIVIDUAL

O transtorno aditivo encontrado na dependência emocional, onde o indivíduo necessita do outro para manter o seu equilíbrio é tratável. Sua etiologia está no seu desenvolvimento que vem desde o apego na infância incluindo fatores culturais e filogenéticos. Nesta conjuntura, quando optar pela psicoterapia definida para o tratamento, deve-se refletir qual a modalidade de intervenção que deve ser escolhida e as estratégias terapêuticas que são possíveis para cada caso. São vários os tratamentos indicados e podem começar por terapia individual (BUTTON; WECHSLER, 2016).

Como menciona Zimerman (2004, p.45): “Uma importante variável que deve ser levada em conta no que diz respeito a como agem as terapias analíticas é aquela que refere mais precisamente a quais objetivos o analista e o paciente pretendem; qual é a “teoria de cura” de cada um deles”.

Para o tratamento da dependência emocional, a psicoterapia individual é a mais indicada por todos os autores, mesmo os que divergem em sua abordagem. Não há menção de um referencial teórico específico, mas mencionam a entrevista motivacional e a autogestão como formas eficazes de lidar com o vício emocional (BUTION; WECHSLER, 2016).

A psicoterapia individual é um processo onde se estabelece o autoconhecimento e a reflexão, utilizados para o reconhecimento dos problemas emocionais, existenciais, por fobias e dificuldades no relacionamento com foco no crescimento pessoal. O profissional deve estabelecer um vínculo com o paciente na psicoterapia individual, mediado de intervenções por formas verbais e não-verbais, com foco em buscar o alívio pra o sofrimento mental, encorajamento, modificação de comportamento desajustado, e amadurecimento da personalidade (YOUNG, 2003)

Em concordância com Boscolo e Bertrando (2013), no atendimento psicoterapêutico individual, considera-se a pessoa como um sistema humano. Dessa forma, as interações constantes com outros sistemas, as mudanças comportamentais, as mudanças nas relações, são entrecortadas com as relações no âmbito individual, o que contempla a ideia de retroalimentação e recursividade.

No processo terapêutico de psicoterapia individual existe mais de uma etapa de tratamento a ser avaliada, como demonstra Young *et al.* (2003), a fase da avaliação e a fase da mudança. Na primeira, o terapeuta irá ajudar ao paciente identificar os seus problemas, a partir da investigação do seu histórico de vida, aplicando entrevistas, questionários, tarefas de automonitoramento, assim como escalas, e, como deve tratá-los. Ao elucidar estratégias de enfrentamento para que haja a ativação destes esquemas, o terapeuta, de forma colaborativa, para o propósito da segunda fase, irá proporcionar ajuda para o paciente para a compreensão intelectual destes esquemas para vivê-los emocionalmente com foco em modificá-los.

3.4 PSICOTERAPIA DE CASAL

A terapia comportamental ou de aceitação e compromisso (IZQUIERDO MARTÍNEZ E GÓMEZ-ACOSTA, 2013) é a referência utilizada em certos casos. Outros tratamentos mencionados incluem a participação em grupos de apoio, contudo o nível de aceitação entre os autores sobre a terapia de casal é muito recomendado e um dos mais recomendados (FÉRES-CARNEIRO; DINIZ NETO, 2010).

Zimerman (2000), um dos grupo-analistas brasileiro que defende a psicanálise em relação à família e ao casal, ou seja, em grupo, predispõe que os casais estão procurando cada vez mais por tratamento, alegando os problemas cotidianos como falta de comunicação e na sexualidade, desequilíbrio, problemas monetários, com filhos e, inclusive a dependência emocional, o que pode causar a ruptura do equilíbrio neurótico da dupla conjugal, por não haver paridade na evolução do crescimento emocional para os dois.

Contudo ainda há a resistência para que o terapeuta ajude ao paciente passar pelo processo das fases da psicoterapia como enfatiza Zimerman (2007):

Penso que grande parte dessa confusão conceitual se devia (e ainda se deve) ao fato de que a palavra “psicoterapia” engloba uma larga série de possibilidades psicoterápicas, psicanalíticas ou não psicanalíticas, tanto na sua concepção teórica como nas suas aplicações práticas.

Assim, *sensu lato*, psicoterapia pode designar desde uma situação de simples “aconselhamento”, uma “orientação diretiva e sugestiva”, uma “ab-reação”, um “reasseguramento”, ou alguma das diversas formas de “psicoterapia de apoio”, assim como também é possível que esteja aludindo a uma “terapia cognitiva”, ou “comportamental”, ou ainda “psicodramática”, “transicional”, “sistêmica” (para casal, família), “grupais”, etc., (ZIMERMAN, 2007, p. 32).

Nesta perspectiva, mesmo que haja diversificadas abordagens teóricas sobre qual o tratamento mais eficaz para o dependente emocional, algumas orientações se encontram ultrapassadas pelo tempo. Assim, alguns autores procuram expandir suas propostas para que a terapia tenha novos modelos de

tratamento. De acordo com os mais significativos, as revisões sobre o desenvolvimento da terapia de casal são pertinentes por sua abordagem contributiva e por sua relevância em campo (FÉRES-CARNEIRO; DINIZ NETO, 2008).

A terapia de casal deve incluir uma compreensão sistemática do processo conjugal, mudando, ao mesmo tempo que clarificando os procedimentos de intervenção e combinando diferentes questões sobre a subjetividade dos clientes, respondendo aos requisitos em vários pontos referentes ao casamento e ao ciclo familiar (FEREZ-CARNEIRO; DINIZ NETO, 2008).

Em concordância com Quissini e Coelho (2014), a terapia de casal permite a intervenção de um profissional de psicologia, que pode minimizar as disfunções que afetam e dificultam o crescimento conjugal. Esse tipo de intervenção proporciona maturidade emocional para compreender divergências que podem alterar o bom funcionamento da união. Dessa forma, remove os obstáculos que surgem na família de origem e reduzem o número de imprevistos que podem desestabilizar o funcionamento do casamento.

Compartilham da mesma ideia Costa *et al.*, (2017) ao constatar que o psicoterapeuta pode ajudar ao casal ao identificar os estilos de enfrentamento destrutivos, para mudar padrões de comunicação negativos. A psicoterapia de casal concentra-se principalmente na resolução de conflitos, satisfação no casamento e no relacionamento.

Paixão *et al.*, (2104) enfatizam que é importante dar oportunidades para que o casal tenha a oportunidade de fazer a terapia para refletir sobre o seu relacionamento e encontrar maneiras de ter um casamento mais respeitoso, preferindo um relacionamento impregnado de diálogo. Essas atividades incluem exercícios que podem ser estabelecidos pelo psicoterapeuta com a meta de resolver os conflitos que surgem no dia a dia do casal.

A dependência emocional é um assunto que está em voga além de receber atenção da população sendo tema até de programas televisivos, livros e filmes. Em função da grande ocorrência populacional mundial, este tema vem adquirindo mais necessidade em estudos científicos, e mesmo que não haja consenso entre as pesquisas já realizadas, Smeha (2013) verificou que dentre uma amostra de 290 pessoas 17,9% eram dependentes emocionais.

Enquanto Lemos Hoyos *et al.*, (2007), em outro estudo, visava traçar o perfil cognitivo dos dependentes emocionais e relata que quando os entrevistados se identificaram como casal, a

presença do parceiro permitiu distinguir que os sujeitos tem compromisso emocional, e, verificou-se que dentre estes grupos os que tinham dependência emocional.

A psicanálise define a dependência do vínculo como a busca do sujeito, gerada por sua pessoa em relação ao outro, por este motivo, há a discordância, entre alguns autores sobre a existência do prefixo “co” em referência ao codependente para relacionar-se com à dependência, ao representar o dependente como vítima somente, tirando-lhe as responsabilidades e, por estar ligado diretamente à coautoria (SCHLOSSER, 2014).

Segundo Kuss (2015) a relação amorosa quando é instalada dentro de um contexto de dependência é sustentada pelo caráter do domínio e da submissão do vínculo interligado ao outro, tornando o objeto de desejo como insubstituível e o desligamento deste vínculo é a própria perda de si mesmo, como uma forma de sustentação narcísica, com a falsa percepção que o que sente é amor.

É importante ressaltar que a dependência emocional é um problema que afeta à saúde emocional e às relações interpessoais. As causas subjacentes à dependência emocional podem variar de pessoa para pessoa, e está relacionado com experiências passadas, baixa autoestima, ansiedade, insegurança, necessidades de afeto, desapego, segurança, aprendizagem e comunicação (BUTION, WECHSLER, 2016).

Como relatam Arcoverde e Soares (2012), há diferentes estratégias pra lidar com situações de estresse para quem é dependente emocional, a ponto de enfrentar o problema machucando-se. Para Zimerman (2007) mesmo que toda pessoa apresente um grau ou um tipo de dependência, o terapeuta é responsável por ajudar ao paciente a passar pelo processo das fases que caracterizam a dependência, com as fases absoluta, a relativa e a fase que irá trazer a sua independência.

4. CONCLUSÃO

O referido estudo cumpriu o seu objetivo principal e os objetivos específicos ao analisar a dependência emocional dos indivíduos sob a ótica da psicanálise vincular, detalhando as principais teorias psíquicas em suas relações conjugais, caracterizando a dependência emocional e suas dinâmicas, pois, analisou quais são os motivos relevantes e coadjuvantes para que a pessoa se submeta à dependência patológica dentro de seu relacionamento amoroso. Com o aporte teórico por intermédio das pesquisas efetuadas, as análises críticas e analíticas obtidas mediante a metodologia com base na pesquisa bibliográfica e os conceitos debatidos, foram fundamentais para interpretar corretamente as informações, e compreender este tipo de comportamento e integrá-las à realidade das pessoas que

se vinculam com base no formato da dependência emocional, já que a dependência emocional contribui para o adoecimento emocional do indivíduo. Com contribuição da Teoria do Apego e a discussão de todos os achados na pesquisa confirmaram a dependência emocional em correlação com a infância e com questões familiares contribuindo para a incidência do transtorno. Este trabalho fez-se relevante por se tratar de um assunto que está em um âmbito de destaque e importância e, pela necessidade de melhor entender os dependentes emocionais dentro de sua patologia, com a ampliação dos conhecimentos que acercam esse tema. Perante diversos tipos de abordagens diferenciadas para o tratamento psicoterapêutico para o dependente emocional, como a terapia individual, ou a terapia de casal, sendo esta última a mais utilizada, por ser mais colaborativa para a pesquisa e por incluir uma compreensão da organização do processo conjugal. Ao longo do estudo pode-se perceber o quanto a relação entre pacientes e a psicologia é de relevância fundamental para que o paciente perceba que está dependente e como resolver esses conflitos que lhes gera sofrimento nos âmbitos pessoais e conjugais, inclusive familiares, pois a psicoterapia é uma excelente ferramenta que tem como foco proporcionar ao paciente um espaço acolhedor, permitindo-a se sentir à vontade para falar sem crítica e julgamentos feitos pelo psicólogo. Conclui-se que é relevante investigar a dependência emocional e tratá-la psicologicamente para contribuir para a independência emocional dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, M.; BARBOSA, R. R. L. O amor nos tempos do Tinder: Uma análise dos relacionamentos amorosos na contemporaneidade a partir da compreensão de adultos e jovens adultos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(1), 161-180, 2017.
- AIQUIPA TELLO, J. J. *Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja*. *Rev. psicol. (Lima)* v. 33, n. 2, p. 411-437, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025492472015000200007&lng=pt&rm=iso> acessos em 25 de outubro de 2023.
- ALFERES, V. R. Atração interpessoal, sexualidade e relações íntimas. In J. Vala & M. B. Monteiro, *Psicologia Social* (6. ed.) Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- ARCINIEGA, M. G; ANDERSON, T. C; TOVAR-BLANK, Z. Tracey. Toward a Fuller Conception of Machismo: Development of Machismo and Caballerismo Scale *Journal of Counseling Psychology*, 2008.
- ARCOVERDE, R. L.; SOARES, L. S. L. de C. Funções neuropsicológicas associadas a condutas autolesivas: revisão integrativa de literatura. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 293-300, 2012.
- BALLONE, G. J. História de ciúme patológico: identificação e tratamento. Barueri, SP: Manole, 2010.
- BEATTIE, M. Co-dependência nunca mais. Rio de Janeiro, Nova Era, 2010.
- BOSCOLO, L.; BERTRANDO, P. Terapia sistêmica individual: manual prático na clínica. Belo Horizonte: Artesã, 2013.
- BOWLBY, J. Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego (S. M. Barros, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- BOWLBY, J. Formação e rompimento dos laços afetivos (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRUM, Â. Dependência emocional nas relações conjugais. Universidade de Caxias do Sul, Área do conhecimento de Humanidades, Curso de Psicologia, 2020.
- BUTION, D. C.; WECHSLER, A. M. Dependência emocional: uma revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(1), 77-101, 2016.
- CAMPOS, E. B. V.; MENEZES, L. S.; BOCCHI, J. C. A psicanálise e o desamparo frente à crise de valores e ideais na atualidade. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, [S. l.], v. 11, n. 3supl, p. 4–27, 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/41067>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.
- COSTA, C. B. D.; DELATORRE, M. Z.; WAGNER, A.; MOSMANN, C. P. Terapia de Casal e Estratégias de Resolução de Conflito: uma revisão sistemática. *Psicologia: ciência e profissão*. Brasília. Vol. 37, n. 1, 2017.
- DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arq. bras. psicol.* Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 12-24, 2005. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672005000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 de outubro de 2023.

EMIDIO, T. S.; RODRIGUES, J. A. “Obrigado por existir”: um estudo psicanalítico acerca do sentimento de gratidão nas relações amorosas. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(2), 20-40, 2019.

FÉRES-CARNEIRO, T.; DINIZ NETO, O. Construção e dissolução da conjugalidade: marcadores e preditores. *Interação em Psicologia*, 14(2), 2010. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/30/ciencia/1569829530_450929.html Acesso em: 18 de agosto de 2023.

FÉRES-CARNEIRO, T.; DINIZ NETO, O. Psicoterapia de casal: modelos e perspectivas. *Aletheia*, Canoas, n. 27, p. 173-187, 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942008000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 de agosto de 2023.

FONAGY, P. Psychoanalytic theory from the viewpoint of attachment theory and research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 595–624). The Guilford Press, 1999.

GUERRERO, R.; BARROSO, O. *Cuentos para el desarrollo emocional desde la teoría del apego: Desarrollo emocional*. Editora: Marcombo; 1ª edição, 2019.

HIRIGOYEN, M. F. A violência no casal: da coação psicológica à agressão física. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

IZQUIERDO MARTÍNEZ, S. A.; GÓMEZ-ACOSTA, A. Dependencia afectiva: abordaje desde una perspectiva contextual. *Psychologia: Avances De La Disciplina*, 7 (1), 81-91, 2013.

LEMOIS HOYOS, M.; LONDOÑO ARREDONDO, N. H.; ZAPATA ECHAVARRÍA, J. A. *Distorsiones cognitivas en personas con dependencia emocional. Informes Psicológicos*, 9(9), 55-69, 2007.

MACHADO, I.; ROMANHA, R. Dependência emocional das relações interpessoais em universitários. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2020.

PAIXÃO, G. P. D. N., GOMES, N. P., DINIZ, N. M. F., COUTO, T. M., VIANNA, L. A. C., & SANTOS, S. M. P. D. Situações que precipitam conflitos na relação conjugal: o discurso de mulheres. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 23(4), 1041-1049, 2014.

PHARO, P. Sociologia moral das dependências motivadas: o caso da dependência amorosa. *Sociologias*, [S. l.], v. 17, n. 39, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/55361>. Acesso em: 25 de outubro de 2023.

RISO, W. Amores de alto risco. (M. Aseff, Trad.) São Paulo: L&PM, 2010.

RODRIGUES, S.; CHALHUB, A. Amor com dependência: Um olhar sobre a teoria do apego. O portal dos psicólogos, 2009. Disponível em:

<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0155.pdf> acesso em: 28 de outubro de 2023.

SAFFIOTI, H. I. B. Posfácio: Gênero e Patriarcado. In: SAFFIOTI, H..I.; MUÑOZ-VARGAS, M. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2005.

SANTOS, T. C. R. Dependência emocional nos relacionamentos. 2020. 49 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação e Meio Ambiente (FAEMA). Ariquemes, RO, 2020.

SCHLOSSER, A. Interface entre saúde mental e relacionamento amoroso: um olhar a partir da psicologia positiva. Pensando famílias, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 17-33, 2014.

SMEHA, L. N; OLIVEIRA, M. V. Os relacionamentos amorosos na contemporaneidade sob a ótica dos adultos jovens. Psicol. teor. prat. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 33-45, 2013.

QUISSINI, C.; COELHO, L. R. M. A influência das famílias de origem nas relações conjugais. Pensando famílias, 18(2), 34-47., 2014.

YOUNG, J.; KLOSKO, J.; WEISHAAR, M.E. *Schema therapy: a practitioner's guide*. New York: Guilford; 2003.

ZIMERMAN, D. E. Fundamentos básicos das grupo terapias (2ª edição). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ZIMERMAN, DAVID E. Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZIMERMAN, D. Manual de Técnica Psicanalítica. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

PESQUISA E DESENVOLVIMENTO: UM OLHAR SOBRE A HUMANIDADE

VOLUME XI

 conhecimentolivre.org/home

 contato@conhecimentolivre.org

 [editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE